

# VU Research Portal

## Kennisbasis Lerarenopleiders

Dengerink, Jan Jurrien; Lunenberg, Mieke

2020

### **document version**

Publisher's PDF, also known as Version of record

### **document license**

Unspecified

[Link to publication in VU Research Portal](#)

### **citation for published version (APA)**

Dengerink, J. J., & Lunenberg, M. (Eds.) (2020). *Kennisbasis Lerarenopleiders: Katern 2012 (Reconstructie)*. (Herziene ed.) VELON.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

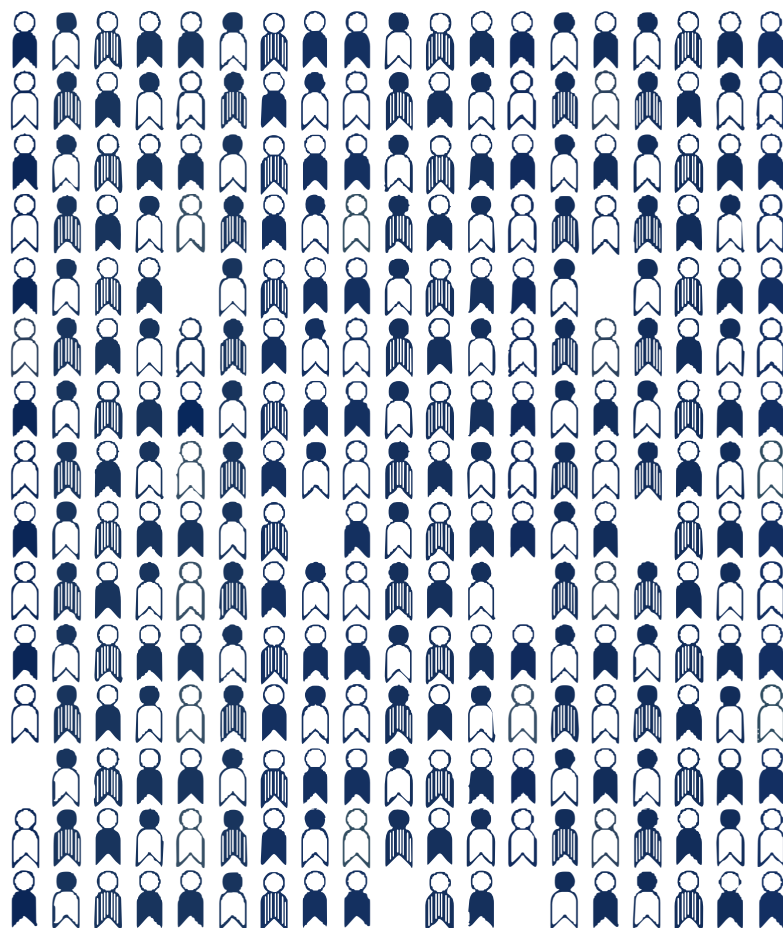
- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

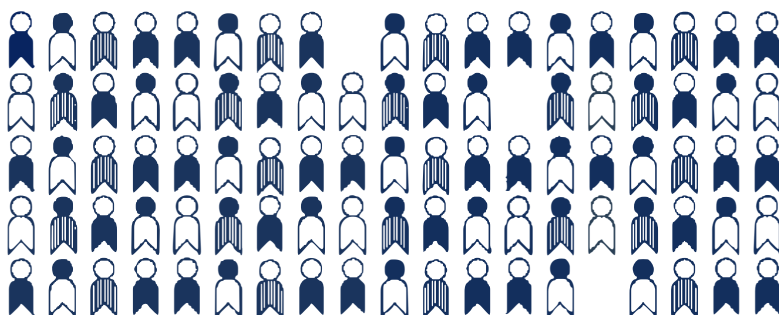
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

### **E-mail address:**

[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)



# reconstructie van de KENNISBASIS LERARENOPLEIDERS 2012





# KENNISBASIS LERARENOPLEIDERS

Katern 2012

herziene uitgave

Redactie:  
Jurriën Dengerink  
Mieke Lunenberg







Dengerink, J., & Lunenberg, M. (Reds.) (2020). *Reconstructie van de Kennisbasis Lerarenopleiders 2012*. Amsterdam: Velon/ Vrije Universiteit.

De *Kennisbasis Lerarenopleiders* is een uitgave van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (Velon) en de Vrije Universiteit. Dit is de gereconstrueerde versie van de uitgave uit 2012.

web: [www.velon.nl](http://www.velon.nl)



Alles uit deze uitgave mag voor niet-commerciële doelen gebruikt worden, mits de auteurs geciteerd worden en er onder dezelfde voorwaarden wordt gepubliceerd.

# Inhoud

Leeswijzer.....	9
Tabel met domeinen en leidende vragen .....	11
<b>1. BEROEP LERARENOPLEIDER .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1. Wat is specifiek aan het beroep van lerarenopleider? .....</b>	<b>13</b>
1.1.1. Theoretisch perspectief - <i>Mieke Lunenberg en Jurriën Dengerink</i> .....	13
1.1.3. Verder lezen .....	19
1.1.4. Reflectie en discussie.....	21
<b>1.2. Wat voor typen opleiders zijn er? .....</b>	<b>22</b>
1.2.1. Theoretisch perspectief - <i>Jeannette Geldens en Theo Bergen</i> .....	22
1.2.4. Reflectie en discussie.....	25
<b>1.3. Hoe word je lerarenopleider? .....</b>	<b>26</b>
1.3.1. Theoretisch perspectief - <i>Douwe Beijaard</i> .....	26
1.3.4. Reflectie en discussie.....	30
<b>1.4. Hoe blijf je als opleider in ontwikkeling?.....</b>	<b>32</b>
1.4.1. Theoretisch perspectief - <i>Quinta Kools en Bob Koster</i> .....	32
1.4.1. Verder lezen .....	36
1.4.4. Reflectie en discussie.....	38
<b>2. OPLEIDINGSDIDACTIEK.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1. Welke opleidingsdidactische benaderingen zijn er? .....</b>	<b>39</b>
2.1.1. Theoretisch perspectief - <i>Fred Korthagen en Jaap Buitink</i> .....	39
2.1.2. Praktisch perspectief - <i>Bruno Oldeboom</i> .....	44
<b>2.2. Welke opleidingsprincipes kunnen er worden onderscheiden? .....</b>	<b>47</b>
2.2.1. Theoretisch perspectief - <i>Fred Korthagen en Jaap Buitink</i> .....	47
<b>2.3. Welke opleidingsmethodieken zijn beschikbaar? .....</b>	<b>54</b>
2.3.1. Theoretisch perspectief - <i>Bob Koster en Larika Bronkhorst</i> .....	54
2.3.2. Praktisch Perspectief - <i>Janneke Geursen</i> .....	59
<b>2.4. Wat is er bekend over de effectiviteit van opleidingsprincipes en -methodieken? .....</b>	<b>62</b>
2.4.1. Theoretisch perspectief - <i>Jan van Tartwijk, Klaas van Veen en Jan Vermunt</i> .....	62
2.4.3. Verder lezen .....	67
2.4.4. Reflectie en discussie.....	69
<b>3. LEREN EN LERENDEN .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1. Leren: wat is dat eigenlijk .....</b>	<b>70</b>
3.1.1. Theoretisch Perspectief - <i>Robert-Jan Simons</i> .....	70
<b>3.2. Hoe vindt leren in een beroepscontext plaats? .....</b>	<b>74</b>
3.2.1. Theoretisch perspectief - <i>Sanneke Bolhuis</i> .....	74
3.2.4. Reflectie en discussie.....	78
<b>3.3. Wat is de betekenis van heterogeniteit voor leren? .....</b>	<b>79</b>

3.3.1.	Theoretisch perspectief - <i>Monique Volman en Geert ten Dam</i> .....	79
3.3.2.	Praktisch perspectief - <i>Anke Tigchelaar</i> .....	85
3.3.3.	Verder lezen .....	93
<b>3.4.</b>	<b>Samen leren, hoe gaat dat?</b> .....	<b>95</b>
3.4.1.	Theoretisch perspectief - <i>Geert ten Dam en Monique Volman</i> .....	95
3.4.2.	Praktisch perspectief - Samen leren opleiden.....	99
3.4.3.	Verder lezen .....	101
3.4.4.	Reflectie en discussie.....	103
<b>3.5.</b>	<b>Wanneer heeft iemand iets geleerd?</b> .....	<b>104</b>
3.5.1.	Theoretisch perspectief - <i>Dominique Sluismans en Desirée Joosten-ten Brinke</i> .....	104
<b>4.</b>	<b>DOCEREN EN BEGELEIDEN</b> .....	<b>111</b>
<b>4.1.</b>	<b>Doceren, wat is dat eigenlijk?</b> .....	<b>111</b>
4.1.1.	Theoretisch perspectief - <i>Theo Bergen</i> .....	111
4.1.3.	Verder lezen .....	114
4.1.4.	Reflectie en discussie.....	116
<b>4.2.</b>	<b>Begeleiden, wat is dat eigenlijk?</b> .....	<b>117</b>
4.2.1.	Theoretisch perspectief - <i>Frits Achterberg en Allard de Hoop</i> .....	117
4.2.3.	Verder lezen .....	124
4.2.4.	Reflectie en discussie.....	126
<b>4.3.</b>	<b>Doceren: hoe ga je om met heterogeniteit?</b> .....	<b>127</b>
4.3.1.	Theoretisch perspectief - <i>Geert ten Dam en Monique Volman</i> .....	127
4.3.3.	Verder lezen .....	132
4.3.4.	Reflectie en discussie.....	134
<b>4.4.</b>	<b>Hoe bevorder je samen leren?</b> .....	<b>135</b>
4.4.1.	Theoretisch perspectief - <i>Monique Volman en Geert ten Dam</i> .....	135
4.3.3.	Verder lezen .....	139
4.3.4.	Reflectie en discussie.....	141
<b>4.5.1.</b>	<b>Wanneer werkt doceren?</b> .....	<b>142</b>
4.5.1.	Theoretisch perspectief - <i>Klaas van Veen &amp; Niels Brouwer</i> .....	142
4.5.4.	Reflectie en discussie.....	149
<b>5.</b>	<b>VAKDIDACTIEKEN</b> .....	<b>150</b>
<b>5.1.</b>	<b>Welke vakdidactische benaderingen zijn er?</b> .....	<b>150</b>
5.1.1.	Theoretisch perspectief - <i>Carla van Boxtel, Albert Pilot &amp; Piet-Hein van de Ven</i> .....	150
5.1.3.	Verder lezen .....	163
<b>5.2.</b>	<b>Welke benaderingen van een schoolvak of leergebied kunnen worden onderscheiden? ...</b>	<b>166</b>
5.2.1a.	Theoretisch perspectief - Wat zijn de kernen (big ideas) van het schoolvak of leergebied Lichamelijke Opvoeding? - <i>Chris Hazelebach en Bruno Oldeboom</i> ...	166
5.2.1b.	Theoretisch perspectief: Aardrijkskunde, wat is dat voor een vak? – <i>Joop van der Schee</i> .....	171

5.2.3.	Verder lezen - big ideas bewegingsonderwijs .....	184
5.2.4.	Reflectie en discussie.....	185
<b>5.3.</b>	<b>Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn of haar ontwikkeling als vakdidacticus?</b>	<b>186</b>
5.3.1a.	Theoretisch perspectief: De ontwikkeling van vakdidactische kennis bij beginnende bètadocenten - <i>Jan van Driel</i> .....	186
5.3.1b.	Theoretisch perspectief: Vakdidactische scholing van geschiedenisleraren-in-opleiding - <i>Carla van Boxtel</i> .....	190
5.3.2.	Praktisch perspectief: Aanpassing van een minor 'Oriëntatie op taalcoördinator' - <i>Wytzke van der Leij</i> .....	195
5.3.3.	Verder lezen - Een uitwerking voor geschiedenis .....	202
5.3.4.	Reflectie en discussie.....	204
<b>5.4.</b>	<b>Hoe integreer je vakdidactiek en onderwijskunde binnen de opleiding?</b>	<b>205</b>
5.4.1.	Theoretisch perspectief - <i>Perry den Brok</i> .....	205
5.4.2.	Praktisch perspectief: Enkele voorbeelden van (voorheen) het IVLOS, Universiteit Utrecht.....	210
5.4.2.	Praktisch perspectief: De workshop Kenmerkende Beroepssituaties (KBS) gelinkt aan een les taal - <i>Wytzke van der Leij</i> .....	211
5.4.4.	Reflectie en discussie.....	222
<b>5.5.</b>	<b>Hoe houd je zelf je vak(didactische) kennis bij?</b>	<b>223</b>
5.5.1a.	Theoretisch perspectief: Professionele ontwikkeling vakdidactiek Nederlands – <i>Piet Hein van de Ven</i> .....	223
5.5.1b.	Theoretisch perspectief: Een uitwerking voor Beeldende Kunst en Vormgeving - <i>Leontine Broekhuizen, Marjo van Hoorn en Petra Faber</i> .....	230
5.5.3.	Verder lezen - Een uitwerking voor Beeldende Kunst en Vormgeving .....	238
5.5.4.	Reflectie en discussie.....	240
<b>6.</b>	<b>OPLEIDINGSTYPEN</b>	<b>241</b>
<b>6.1.</b>	<b>Wat is het specifieke van een student aan de pabo, 2e graads, 1e graads en masteropleiding?</b>	<b>241</b>
6.1.1.	Theoretisch perspectief - <i>Gerda Geerdink</i> .....	241
6.1.3.	Verder lezen .....	246
6.1.4.	Reflectie en discussie.....	248
<b>6.2.</b>	<b>Waarin onderscheiden lerarenopleiders voor primair en voortgezet onderwijs zich?</b>	<b>249</b>
6.2.1.	Theoretisch perspectief - <i>Paulien C. Meijer en Larike Bronkhorst</i> .....	249
6.2.3.	Verder lezen .....	254
6.2.4.	Reflectie en discussie.....	256
<b>6.3.</b>	<b>Waarin onderscheiden opleiders in instituten en opleiders in scholen zich?</b>	<b>257</b>
6.3.1.	Theoretisch perspectief - <i>Frank Crasborn en Paul Hennissen</i> .....	257
6.3.2a.	Praktisch perspectief - <i>Annette Lievaart</i> .....	260
6.3.2b.	Praktisch perspectief - Het Thorbecke Voortgezet Onderwijs als opleidingsschool...	262
6.3.2c.	Praktisch perspectief - Professionalisering van schoolopleiders – <i>Saskia van Caem</i> ..	266

6.3.4.	Reflectie en discussie.....	268
<b>7.</b>	<b>CONTEXT .....</b>	<b>269</b>
<b>7.1.</b>	<b>Hoe ziet het stelsel van lerarenopleidingen er uit? .....</b>	<b>269</b>
7.1.1.	Theoretisch perspectief – <i>Jelger Schaafsma</i> .....	269
7.1.2.	Praktijkvoorbeeld: Leren doceren in het hoger onderwijs. Kenmerken van een stimulerende opleidingscontext - <i>Paul van den Bos &amp; Joyce Brouwer</i> .....	274
7.1.4.	Reflectie en discussie.....	277
<b>7.2.</b>	<b>Hoe ziet het beleidsveld eruit rondom de lerarenopleidingen? .....</b>	<b>278</b>
7.2.1.	Theoretisch perspectief - <i>Marco Snoek en Jurriën Dengerink</i> .....	278
7.2.4.	Reflectie en discussie.....	283
<b>7.3.</b>	<b>Waaruit bestaat het inhoudelijke netwerk rondom de lerarenopleidingen? .....</b>	<b>284</b>
7.3.1.	Theoretisch perspectief: De kennisinfrastructuur rond de lerarenopleidingen - <i>Marco Snoek</i> .....	284
<b>7.4.</b>	<b>Hoe wordt het niveau van de lerarenopleiding gewaarborgd? .....</b>	<b>293</b>
7.4.1.	Theoretisch perspectief: Hoe aanstaande leraren startbekwaam worden - <i>Niels Brouwer en Klaas van Veen</i> .....	293
<b>7.5.</b>	<b>Wat zijn recente beleidsontwikkelingen en trends met betrekking tot de lerarenopleidingen? .....</b>	<b>299</b>
7.5.1.	Theoretisch perspectief - <i>Jos Beishuizen en Marco Snoek</i> .....	299
7.5.1.	Reflectie en discussie.....	307
<b>8.</b>	<b>ORGANISATIE.....</b>	<b>308</b>
<b>8.1.</b>	<b>Hoe zijn lerarenopleidingen intern georganiseerd en wat is de rol van de lerarenopleider daarin? .....</b>	<b>308</b>
8.1.1.	Theoretisch perspectief – <i>Jeroen Imants</i> .....	308
<b>8.2.</b>	<b>Hoe is de relatie met de scholen georganiseerd? .....</b>	<b>312</b>
8.2.1.	Theoretisch perspectief - <i>Jaap Buitink</i> .....	312
<b>8.3.</b>	<b>Welke mogelijkheden zijn er om als lerarenopleider te professionaliseren? .....</b>	<b>317</b>
8.3.1.	Theoretisch Perspectief - <i>Marcel van der Klink</i> .....	317
8.3.2a.	Praktisch perspectief: Welke mogelijkheden zijn er binnen Pabo Arnhem om te professionaliseren? - <i>Rien van Domburgh en Marijke Gommers</i> .....	325
8.3.2b.	Praktisch perspectief: Opzetten van scholing voor schoolopleiders - <i>Leonie Peters</i> ..	330
<b>8.4.</b>	<b>Hoe is de kwaliteitszorg vormgegeven binnen de opleiding? .....</b>	<b>334</b>
8.4.1a.	Theoretisch perspectief: Waarborgen voor het niveau en de kwaliteit van de lerarenopleiding - <i>Obe de Vries, Inge de Wolf en Annette Roeters</i> .....	334
8.4.1b.	Theoretisch perspectief: Kwaliteitszorg binnen de lerarenopleiding - <i>B.A. Veenstra</i>	343
8.4.2.	Praktisch perspectief - <i>Bert Imandt, in samenwerking met Ellen Siebenlist en Mieke Kreunen</i> .....	346
8.4.4.	Reflectie en discussie - <i>Obe de Vries, Inge de Wolf en Annette Roeters</i> .....	350
<b>9.</b>	<b>CURRICULUM.....</b>	<b>353</b>
<b>9.1.</b>	<b>Wat is een curriculum en waartoe dient het? .....</b>	<b>353</b>

9.1.1.	Theoretisch perspectief - <i>Jan van den Akker en Nienke Nieveen</i> .....	353
9.1.3.	Verder lezen .....	358
9.1.4.	Reflectie en discussie.....	359
<b>9.2.</b>	<b>Hoe ontwikkel je een curriculum?</b> .....	<b>360</b>
9.2.1.	Theoretisch perspectief - <i>Jan van den Akker en Nienke Nieveen</i> .....	360
9.2.2a.	Praktisch perspectief: Curriculumontwikkeling bij de lerarenopleiding economie van Fontys - <i>Dorien Doornebos-Klarenbeek</i> .....	365
9.2.2b.	Curriculumontwikkeling? “Wat wordt er nu <i>echt anders?</i> ” - een persoonlijke reflectie - <i>Bruno Oldeboom</i> .....	369
9.2.3.	Verder lezen .....	372
<b>9.3.</b>	<b>Hoe borg je de kwaliteit van een curriculum?</b> .....	<b>374</b>
9.3.1.	Theoretisch perspectief - <i>Jan van den Akker en Nienke Nieveen</i> .....	374
9.3.3.	Verder lezen .....	378
<b>9.4.</b>	<b>Hoe toets je of de doelen van het curriculum worden bereikt?</b> .....	<b>380</b>
9.4.1.	Theoretisch perspectief - <i>Harm Tillema</i> .....	380
9.4.2a.	Praktisch perspectief - <i>Bert Imandt, in samenwerking met Karin Sillen en Mieke Kreunen</i> .....	385
9.4.2b.	Praktisch perspectief: Kwaliteit garanderen in toetsen en beoordelen – <i>Harm Tillema</i> .....	388
9.4.3.	Verder lezen .....	394
<b>10.</b>	<b>ONDERZOEK</b> .....	<b>396</b>
<b>10.1.</b>	<b>Waarom onderzoek naar je eigen praktijk en wat is de betekenis daarvan?</b> .....	<b>396</b>
10.1.1.	Theoretisch perspectief: Onderzoek door lerarenopleiders? - <i>Theo Wubbels</i> .....	396
10.1.3.	Verder lezen .....	400
10.1.4.	Reflectie en discussie.....	402
<b>10.2.</b>	<b>Wat is het specifieke aan onderzoek naar de eigen praktijk?</b> .....	<b>403</b>
10.2.1.	Theoretisch perspectief – <i>Fred Korthagen en Bob Koster</i> .....	403
10.2.4.	Reflectie en discussie.....	407
<b>10.3.</b>	<b>Wat moet je voor onderzoek naar de praktijk kunnen en doen?</b> .....	<b>408</b>
10.3.1.	Theoretisch perspectief: Hoe onderzoek je je eigen praktijk? - <i>Petra Ponte en Piet Hein van de Ven</i> .....	408
10.3.2.	Praktisch perspectief - <i>Ietje Pauw, Jeannette Geldens en Gerda Geerdink</i> .....	413
10.3.3.	Verder lezen .....	415
10.3.4.	Reflectie en discussie.....	417
<b>10.4.</b>	<b>Wat zijn de opbrengsten van onderzoek naar de eigen praktijk?</b> .....	<b>418</b>
10.4.1.	Theoretisch perspectief - <i>Mieke Lunenberg</i> .....	418
10.4.2.	Praktisch perspectief – voorbeelden uit de literatuur .....	424
10.4.3.	Verder lezen .....	426
10.4.4.	Reflectie en discussie.....	428
<b>10.5.</b>	<b>Van wie is het onderzoek en zijn de uitkomsten?</b> .....	<b>429</b>

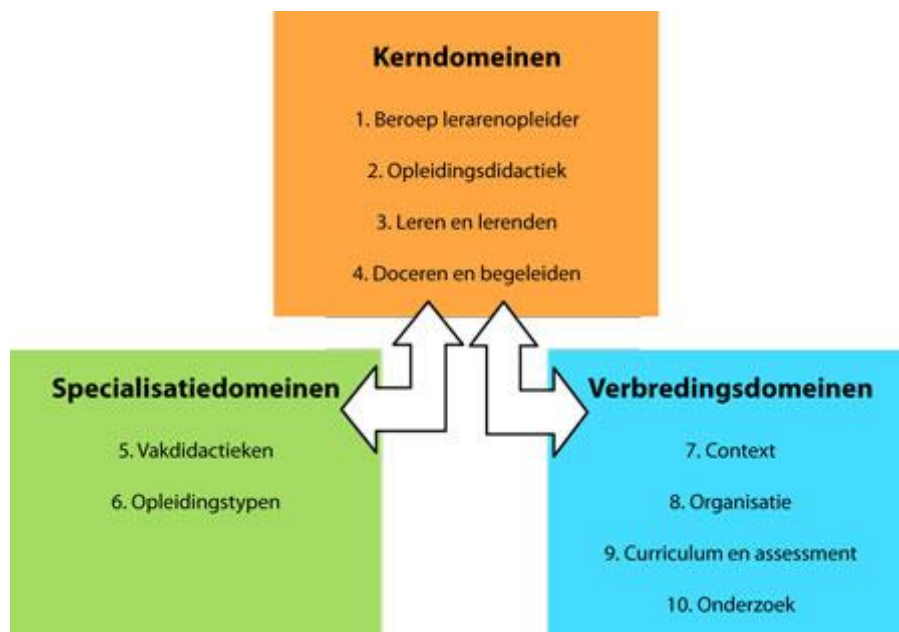
10.5.1.	Theoretisch perspectief: Eigenaarschap van praktijkonderzoek: De lerende als belanghebbende - <i>Jos Castelijns</i> .....	429
10.5.3.	Verder lezen .....	434
10.5.4.	Reflectie en discussie.....	436
<b>BIJLAGE 1:</b>	<b>Verantwoording ontwikkelfase 1</b> .....	<b>437</b>
<b>BIJLAGE 2:</b>	<b>Verantwoording ontwikkelfase 2</b> .....	<b>444</b>
<b>BIJLAGE 3:</b>	<b>Auteurs kennisbasis lerarenopleiders</b> .....	<b>449</b>

## Leeswijzer

Deze Kennisbasis Lerarenopleiders is een reconstructie van de Kennisbasis Lerarenopleiders 2012<sup>1</sup>. De oorspronkelijke, verloren gegane, versie had een web-based structuur en was gepubliceerd op de website van Velon.

Een kennisbasis is een geordende en toegankelijk gemaakte verzameling van kennis van de beroepsgroep. We vatten het begrip kennis ruim op. Het gaat niet alleen om theoretische kennis, maar ook om methodische en ervaringskennis. De kennisbasis lerarenopleiders is bedoeld om individuele lerarenopleiders en de beroepsgroep te helpen meer grip te krijgen op de essentiële kennis die nodig is voor de beroepspraktijk. Met die kennis kunnen lerarenopleiders hun visie, motivatie en handelen beter onderbouwen, verder ontwikkelen en daarover communiceren.

De Kennisbasis Lerarenopleiders bestaat uit 10 domeinen:



De kerndomeinen omvatten de kennis die iedere lerarenopleider moet hebben (gedeelde kennis). Kennis van de overige domeinen zou in elk opleidingsteam aanwezig moeten zijn (gedistribueerde kennis). De twee specialisatiedomeinen hangen samen met de specifieke context waarin de lerarenopleider werkzaam is; zij vereisen specifieke kennis. In de vier aanvullende verbredingsdomeinen kan de lerarenopleider zich vooral gedurende de loopbaan verder ontwikkelen.

De inhoud van elk van de tien domeinen is gestructureerd aan de hand van vier of vijf leidende vragen. Deze leidende vragen kunnen vanuit verschillende perspectieven beantwoord worden. Voor elke vraag onderscheiden we drie perspectieven: een theoretische perspectief, een praktisch perspectief en een ontwikkelingsperspectief. De bijdragen vanuit theoretisch perspectief hebben de vorm van encyclopedische teksten; in twee of drie pagina's wordt op basis van bestaand onderzoek een beknopt overzicht gegeven dat antwoord kan geven op de leidende vraag. De bijdragen vanuit praktisch perspectief kunnen variëren in vorm: van videoclips tot geschreven cases. De bijdragen vanuit het ontwikkelingsperspectief bestaan uit een beknopte gedocumenteerde bibliografie, die zowel

<sup>1</sup> De reconstructie is verzorgd door Jurriën Dengerink. Voor de inhoud van deze kennisbasis zijn Mieke Lunenberg en Jurriën Dengerink verantwoordelijk. De oorspronkelijke kennisbasis was voor de VELON ontwikkeld door het toenmalige Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit met een Ontwikkelgroep, bestaande uit Jurriën Dengerink, Marijke Gommers, Fred Korthagen, Bob Koster, Annette Lievaart, Mieke Lunenberg, Bruno Oldeboom en Klaas van Veen, en met ongeveer 60 auteurs.



vakpublicaties als wetenschappelijke publicaties bevat, en een reflectieve bijdrage.

In onderstaande tabel is deze structuur voorbeeldmatig uitgewerkt voor het kerndomein 'beroep lerarenopleider':

<b>Domein</b> <b>Beroep Lerarenopleider</b>	<i>Theoretisch perspectief</i>	<i>Praktisch perspectief</i>	<i>Ontwikkelingsperspectief</i>	
			<i>Verder lezen</i>	<i>Reflectie en discussie</i>
Wat is specifiek aan het beroep van lerarenopleider?				
Wat voor typen opleiders zijn er?				
Hoe word je lerarenopleider?				
Hoe blijf je in ontwikkeling?				

De inhoud van deze gereconstrueerde Kennisbasis Lerarenopleiders volgt deze structuur. Door in de inhoudsopgave op een lemma te klikken, komt men bij het betreffende onderdeel. Voor niet alle domeinen en onderdelen zijn de betreffende bijdragen teruggevonden.

Van de inleiding op de kennisbasis en de encyclopedische teksten uit de eerste twee kerndomeinen is ook een [Engelse versie](#) gemaakt, die in een apart document is opgenomen in de mediatheek.

In de bijlagen zijn enkele documenten met een nadere verantwoording van het ontwikkelproces en een auteurslijst opgenomen.

We wensen u veel inspiratie en leesplezier.

Jurriën Dengerink en Mieke Lunenberg

Januari 2020

## Tabel met domeinen en leidende vragen

<b>Domeinen</b>	<b>Leidende vragen</b>
<b>Kerndomeinen</b>	
1. Beroep Lerarenopleider	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wat is specifiek aan het beroep van lerarenopleider?</li> <li>2. Wat voor typen opleiders zijn er?</li> <li>3. Hoe word je lerarenopleider?</li> <li>4. Hoe blijf je in ontwikkeling?</li> </ol>
2. Opleidingsdidactiek	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welke opleidingsdidactische benaderingen zijn er?</li> <li>2. Welke opleidingsprincipes kunnen er worden onderscheiden?</li> <li>3. Welke opleidingsmethodieken zijn beschikbaar?</li> <li>4. Wat is er bekend over de effectiviteit van opleidingsprincipes en -methodieken?</li> </ol>
3. Leren en lerenden	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leren, wat is dat eigenlijk?</li> <li>2. Hoe vindt leren in een beroepscontext plaats</li> <li>3. Wat is de betekenis van heterogeniteit voor leren?</li> <li>4. Samen leren, hoe gaat dat?</li> <li>5. Wanneer heeft iemand iets geleerd?</li> </ol>
4. Doceren en begeleiden	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doceren, wat is dat eigenlijk?</li> <li>2. Begeleiden, wat is dat?</li> <li>3. Hoe houd je rekening met verschillende leeftijden en ervaringen?</li> <li>4. Hoe bevorder je samen leren?</li> <li>5. Wanneer werkt doceren?</li> </ol>
<b>Specialisatie-domeinen</b>	
5. Vakdidactieken	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welke vakdidactische benaderingen zijn er?</li> <li>2. Welke benaderingen van een schoolvak of leergebied kunnen worden onderscheiden?</li> <li>3. Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn of haar ontwikkeling als vakdidacticus?</li> <li>4. Hoe integreer je vakdidactiek en onderwijskunde binnen de opleiding?</li> <li>5. Hoe houd je zelf je vak(didactische) kennis bij?</li> </ol>
6. Opleidingstypen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wat is het specifieke van een student aan de pabo, 2e graads, 1e graads en masteropleiding?</li> <li>2. Waarin onderscheiden lerarenopleiders voor primair en voortgezet onderwijs zich?</li> <li>3. Waarin onderscheiden opleiders in instituten en opleiders in scholen zich?</li> </ol>
<b>C. Verbredingsdomeinen</b>	
7. Context	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoe ziet het stelsel van lerarenopleidingen er uit ?</li> <li>2. Hoe ziet het beleidsveld eruit rondom de lerarenopleidingen?</li> <li>3. Waaruit bestaat het inhoudelijke netwerk rondom de lerarenopleidingen?</li> <li>4. Hoe wordt het niveau en de kwaliteit van de lerarenopleiding gewaarborgd?</li> <li>5. Wat zijn de recente beleidsontwikkelingen en trends met betrekking tot de lerarenopleidingen?</li> </ol>
8. Organisatie	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoe zijn de lerarenopleidingen intern georganiseerd eruit en wat is rol van de lerarenopleider daarbinnen?</li> <li>2. Hoe is de relatie met de scholen georganiseerd?</li> <li>3. Welke mogelijkheden zijn er om als lerarenopleider te professionaliseren?</li> <li>4. Hoe is de kwaliteitszorg vormgegeven binnen de opleiding?</li> </ol>

9. Curriculum- en Assessment-ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Waarom ontwikkel je een curriculum en wat is een curriculum dan?</i></li> <li>2. <i>Hoe maak je een goed curriculum?</i></li> <li>3. <i>Hoe borg je de kwaliteit van een curriculum?</i></li> <li>4. <i>Hoe toets je of de doelen van het curriculum worden bereikt?</i></li> </ul>
10. Onderzoek	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Waarom onderzoek naar je eigen praktijk en wat is de betekenis daarvan?</i></li> <li>2. <i>Wat is het specifieke aan dit onderzoek?</i></li> <li>3. <i>Wat moet je voor onderzoek naar de praktijk kunnen en doen?</i></li> <li>4. <i>Wat zijn de opbrengsten en uitkomsten van onderzoek van lerarenopleiders?</i></li> <li>5. <i>Van wie is het onderzoek en zijn de uitkomsten?</i></li> </ul>

# 1. BEROEP LERARENOPLEIDER

## 1.1. Wat is specifiek aan het beroep van lerarenopleider?

### 1.1.1. Theoretisch perspectief - Mieke Lunenberg en Jurriën Dengerink

#### Inleiding

Wat is specifiek aan het beroep van lerarenopleider? Waarin onderscheidt dit beroep zich van andere, nauw verwante beroepen als leraar, trainer of onderwijskundige?

Het antwoord op deze vragen raakt de kern van deze kennisbasis van lerarenopleiders. Immers, het ontwikkelen van een kennisbasis van lerarenopleiders is alleen zinvol als we de beroepsgroep kunnen karakteriseren.

De (h)erkenning van lerarenopleider als een eigenstandig beroep is een recente ontwikkeling.

Tot in het begin van de 19 eeuw werden Nederlandse leraren in de praktijk opgeleid door meer ervaren collega's. De opkomst van de kweekscholen (de voorlopers van de huidige pabo's) betekenden een institutionalisering van de opleiding en leidde ertoe dat op de kweekscholen personen werden benoemd die geacht werden de kennis en vaardigheden te hebben om toekomstige leraren op te leiden (Swennen, 2005; Van Essen, 2006; Lunenberg, 2007).

In 1921 ontstonden de deeltijd MO-opleidingen, die opleidden tot het staatsexamen voor leraar middelbaar onderwijs, en in 1979 de vierjarige, in het begin tweevakkige, voltijd tweedegraads lerarenopleidingen (nieuwe lerarenopleidingen – NLO's), die in 1986 uitmondde in de huidige hbo-lerarenopleidingen voortgezet onderwijs. Binnen het hbo worden ook in de STOAS, de ALO's en de kunstopleidingen leraren opgeleid. Daarnaast gaf sedert 1863 een universitaire opleiding toegang tot het leraarschap voor het middelbaar onderwijs, waarbij de pedagogisch-didactische aspecten van het leraarschap pas sinds 1981, met de invoering van de tweefasenstructuur, volop aandacht krijgen.

De jongste loot aan de breed vertakte boom van lerarenopleiders wordt gevormd door de schoolopleiders: hernieuwde aandacht voor opleiden in de praktijk, maar nu niet door "slechts" ervaren docenten, maar door schoolopleiders.

Lerarenopleiders werken dus in diverse onderwijscontexten (school, instituut) ten behoeve van diverse sectoren (basis- en voortgezet onderwijs), met vooral in het voortgezet onderwijs specialisaties ten aanzien van fase daarbinnen, schoolvak etc. Naast hun primaire taak (het opleiden van a.s. leraren) hebben bovendien veel lerarenopleiders een substantiële taak in de begeleiding van de inductie en voortgezette professionele ontwikkeling van leraren. Kortom, lerarenopleiders vormen een diverse beroepsgroep.

In de context van deze kennisbasis definiëren we een lerarenopleider als volgt:

*Een lerarenopleider verzorgt onderwijs binnen een lerarenopleiding en begeleidt (a.s.) leraren bij hun professionele ontwikkeling.*

Een lerarenopleiding is in deze omschrijving een geaccrediteerde opleiding voor (a.s.) leraren op minimaal bachelorniveau. Een lerarenopleiding wordt uitgevoerd binnen een geformaliseerd samenwerkingsverband (opleidingsschool) bestaande uit één of meer scholen en één of meer hbo-

of wo-instituten. Lerarenopleiders hebben bij voorkeur een specifieke opleiding genoten en zijn bij voorkeur geregistreerd bij VELON/SRLo (Melief & Dengerink, 2010).

Misschien is de diversiteit van de beroepsgroep wel mede de reden dat het tot het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw duurde voor er onderkend werd dat lerarenopleiders een specifieke professionele groep vormen, en dat de begeleiding van de beroepsvoorbereiding en de professionele ontwikkeling van leraren een vak apart is. Onderdeel van de ontwikkeling naar een afzonderlijke professie is dat deze gespecialiseerde expertise vereist, waarvoor een specifieke beroepsvoorbereiding, bijvoorbeeld via een opleidingstraject, wenselijk is. Een ander kenmerk van beroepsvorming is de organisatie van een platform voor professionele expertise-uitwisseling en verdere beroepsontwikkeling in een beroepsvereniging. In Nederland is dat de VELON.

De erkenning van het beroep van lerarenopleider leidde er tevens toe dat er onderzoek werd geïnitieerd naar de werkzaamheden en taken die het beroep kenmerken en dat de vraag werd opgeworpen hoe lerarenopleiders voorbereid en ingeleid zouden moeten worden in het beroep. In deze bijdrage willen we kort aandacht besteden aan twee aspecten die de specificiteit van het beroep van lerarenopleider bepalen: de identiteit van lerarenopleiders en de expertise van lerarenopleiders (vergelijk Lunenberg, 2010).

### **De identiteit van lerarenopleiders**

Klaassen, Beijaard en Kelchtermans (1999, p. 377) omschrijven professionele identiteit als “relatief duurzame opvattingen, reflectiepatronen op het beroepsmatige handelen en het bijbehorende zelfbeeld.” Het is de wijze waarop beroepsbeoefenaars hun handelen in relatie met anderen en in context expliciteren en rechtvaardigen (Coldron & Smith, 1999; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Professionele identiteit is volgens Conway (2001) niet iets vaststaands, maar is ingebed in een proces van interpretatie en herinterpretatie en Nias (1996) benadrukt dat het begrip professionele identiteit emotionele betrokkenheid impliceert.

In een van de eerste studies over de identiteit van lerarenopleiders gebruikt Ducharme (1993) de metafoor van de Janus-kop, het hoofd met de twee gezichten en voegt eraan toe dat de lerarenopleider zelf meer dan twee gezichten lijkt te hebben: *“School person, scholar, researcher, methodologist, and visitor to a strange planet”* (p.6). Desalniettemin zijn er in de achterliggende jaren pogingen gedaan om de centrale elementen van de identiteit van de lerarenopleider te omschrijven.

Murray en Male (2005) interviewden 28 leraren die lerarenopleider waren geworden. Op basis van deze interviews constateren zij dat sleutelkenmerken voor een identiteit als lerarenopleider zijn het ontwikkelen van een specifieke opleidingsdidactiek in de context van het hoger onderwijs en het ontwikkelen van een academische houding en het uitvoeren van onderzoek. De geïnterviewden beschreven het ontwikkelen van een opleidingsdidactiek als een reis van het aanbieden van ‘tips and trucs’ naar een wisseling van perspectief: niet het leren van leerlingen, maar het leren van studenten die het leren van leerlingen stimuleren werd hun focus. Het ontwikkelen van een academische houding en het uitvoeren van onderzoek werd als mogelijk nog gecompliceerder gezien, waarbij het reserveren van tijd als belangrijk struikelblok werd ervaren.

Samen met Davison en John heeft Murray (2006) ook onderzoek gedaan naar de wijze waarop studenten hun lerarenopleiders zien. Veel studenten zien vooral de ervaringskennis met betrekking tot lesgeven als de kern van de expertise en de geloofwaardigheid van lerarenopleiders. Sommige

studenten waarderen excellentie in onderzoek dat gedaan wordt door lerarenopleiders, andere klagen dat de aandacht die lerarenopleiders hebben voor onderzoek ten koste gaat van de aandacht voor hen en hun ontwikkeling.

Lunenberg en Hamilton (2008) deden een zelfstudie naar hun ontwikkeling als lerarenopleiders. Zij benadrukken dat, mede omdat er geen eenduidige weg naar het beroep van lerarenopleider leidt de persoonlijke geschiedenis van iemand, meer dan bij andere beroepen, van invloed lijkt te zijn op de identiteitsontwikkeling van de lerarenopleider.

De ontwikkeling van een opleidingsdidactiek, en met name *modelling* en het stimuleren van reflectie van toekomstige leraren, zien zij als een van de sleutelkenmerken van het lerarenopleider zijn. Een tweede sleutelkenmerk van de identiteit van lerarenopleiders is dat deze zowel kennisconsumenten als producenten zijn.

Interessant is de studie van Swennen, Jones, en Volman (2010), die 25 artikelen over de ontwikkeling van lerarenopleiders in diverse landen hebben geanalyseerd. Op basis daarvan onderscheiden zij vier subidentiteiten van de lerarenopleider: die van de voormalige leraar, die van leraar binnen het hoger onderwijs, die van leraar van leraren en een subidentiteit als onderzoeker. Swennen, Jones en Volman benadrukken dat de subidentiteit leraar van leraren specifiek is voor de lerarenopleider. Met name *modelling* van het leraarschap en de daarbij behorende waarden zien zij als onderscheidend voor de identiteit van lerarenopleiders. Ook de subidentiteit als onderzoeker zien zij als sleutelkenmerk, omdat hun analyse laat zien dat het overgrote deel van onderzoek door lerarenopleiders hun eigen praktijk betreft.

Samenvattend kunnen we stellen dat het hanteren van een opleidingsdidactiek en onderzoek doen de kern lijkt te vormen van de identiteit van de lerarenopleider. Daarbij moet aangetekend worden dat in Nederland onderzoek doen (nog) geen vanzelfsprekend deel uitmaakt van de taken van een lerarenopleider en dat dit sleutelelement daarom wellicht ook minder prominent naar voren komt in de identiteit van de Nederlandse lerarenopleider. Onderzoeksgegevens daarover ontbreken echter.

### **De expertise van lerarenopleiders**

Onderzoek naar het beroep en de gewenste expertise van lerarenopleider is nog steeds beperkt, maar met name door *self-study research* (lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk) is de kennis die we hebben in de achterliggende twee decennia wel aanzienlijk toegenomen. De publicatie van het *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (Loughran, Hamilton, LaBoskey, & Russell, 2004) en, sinds 2005, de uitgave van het tijdschrift *Studying Teacher Education* geven een goed beeld van de groeiende kennis die we over het beroep en de daarvoor benodigde expertise hebben. Daarnaast zijn ook tal van andere artikelen en boeken verschenen. Vroege publicaties uit de jaren negentig, als die van Ducharme (1993), the Arizonagroep (1995), Hamilton, Pinnegar and Guilfoyle (1997), en Kremer-Hayon en Zuzovsky (1995) vestigden er al de aandacht op dat een goede leraar niet vanzelfsprekend een goede lerarenopleider is:

*"My previous experience as cooperating teacher was not sufficient. As a teacher educator I was expected to help students place their experiences in theoretical frameworks, make linkages between theory and practice, fill in gaps in pedagogical knowledge, create sequences, and suggest meanings on sound rationales. How to do this was beyond my knowledge"* (Kremer-Hayon & Zuzovsky, p. 160).

Om het onderscheid tussen het werk van leraren en lerarenopleiders te verhelderen, introduceerde Murray de termen eerste en tweede orde onderwijzen (zie Murray & Male, 2005). Bij eerste orde

leraren gaat het om leraren die werken met leerlingen. Bij tweede orde onderwijs gaat het om lerarenopleiders die werken met (a.s.) leraren die met leerlingen gaan werken. Er is dus sprake van een gelaagdheid. Uit het onderzoek van Murray en Male blijkt dat werken met volwassen leerders, kennis van leerstijlen van leraren-in-opleiding, in staat zijn volwassen leren te structureren en potentieel in studenten herkennen als kenmerkend voor tweede orde onderwijs kan worden beschouwd. Interessant is dat ook de zorg van lerarenopleiders voor studenten ("er zijn voor hen") in hun onderzoek als belangrijk wordt genoemd. Farr Darling wijst erop dat lerarenopleiders hierin soms doorslaan en dat het belangrijk is het evenwicht tussen aandacht voor leren en aandacht voor zorg goed te bewaken. Bullough (2005) waarschuwt dat deze valkuil mogelijk voor schoolopleiders extra groot is: als zij niet voldoende opleiding en ondersteuning krijgen om het leren van studenten te bevorderen, kan er de neiging ontstaan om te focussen op zorg.

Expertise van lerarenopleiders is ook nodig voor de verbinding van theorie en praktijk.

In 1999 verscheen het artikel *"Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education"* van Korthagen en Kessels. Zij constateerden dat het 'theory-into-practice' model, zoals dat op de lerarenopleidingen gebruikelijk was, niet of nauwelijks werkte. Studenten maakten zich de theorie niet eigen, mogelijk mede doordat deze niet spoorde met hun preconcepties. Ook hield het model niet voldoende rekening met de complexiteit van onderwijs: een praktisch probleem kan niet simpelweg worden opgelost door de juiste theorie in te zetten. Op grond van de uitkomsten van deze studies pleitten Korthagen en Kessels voor meer aandacht van lerarenopleiders voor de eigen ervaringen van leraren-in-opleiding, voor hun *concerns* en opvattingen, en voor de verbinding tussen praktijk en theorie.

In de afgelopen tien jaar heeft competentiegericht onderwijs zijn intrede gedaan en heeft opleiden-in-de-school een brede vlucht genomen. Maar deze toegenomen rol van de praktijk heeft niet geleid tot het overbruggen van de kloof tussen praktijk en theorie. Wat we heden ten dage zien, is een dominantie van de praktijk en een problematische rol van theorie. Lunenberg en Korthagen pleiten mede daarom voor aandacht van lerarenopleiders voor het ontwikkelen van praktische wijsheid (gevoeligheid voor situaties) en voor het ondersteunen van studenten bij het *in samenhang* verwerven van praktische wijsheid, theorie en ervaring (Lunenberg & Korthagen, 2009).

Met de aandacht voor de eigenstandige professie van lerarenopleider kwam er ook aandacht voor opleidingsdidactische methoden. Inmiddels zijn *"Teach as you preach"* en *"Walk your talk"* ook onder Nederlandse lerarenopleiders gevleugelde uitdrukkingen geworden. Onder andere Loughran en Berry (2005) hebben aan de ontwikkeling hiervan een bijdrage geleverd door te laten zien dat het om meer gaat dan alleen een voorbeeld zijn; het gaat er ook om de didactische keuzes uit te leggen en theoretisch te onderbouwen. *Het groeiende aantal publicaties over opleidingsdidactiek ('pedagogy of teacher education') biedt handvatten om dit in de praktijk te brengen (zie hiervoor verder het domein Opleidingsdidactiek).*

Ten slotte wijzen we erop dat lerarenopleiders (ook schoolopleiders) werken in de context van opleidingen die behoren tot het hoger onderwijs. Hun werk moet dus voldoen aan de eisen die aan hoger onderwijs (zie NVAO-criteria en Dublindescriptoren) worden gesteld. Dat betekent dat ook lerarenopleiders in Nederland onderwijs en onderzoek (meer zullen) moeten relateren aan elkaar (*zie hiervoor verder het domein Onderzoek*).

## Referenties

- The Arizona Group. (In alphabetical order: Guilfoyle, K., Hamilton, M. L., Pinnegar, S., & Placier, P.) (1995). Becoming teacher educators. In F. Korthagen & T. Russell (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections of teacher education* (pp. 35-55). London: Falmer Press.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bullough, R.V. (2005). Being and Becoming a Mentor: School-based Teacher Educators and Teacher Educator Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 143-155.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Conway, P. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106.
- Ducharme, E. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College.
- Essen, M. (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal*. Amsterdam: SUN.
- Klaassen, C., Beijaard, D. & Kelchtermans, G. (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24(4), 375-399.
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Farr Darling, L. (2001), When Conceptions Collide: constructing a community of inquiry for teacher education in British Columbia. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 7-21.
- Hamilton, M.L. , Pinnegar, S., & Guilfoyle, K. (1997). Obligations to unseen children: Struggling to walk our talk in institutions of teacher education. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Pedagogy For Reflective Practice: Teaching To Teach with Purpose and Passion* (pp. 183-209). London: Falmer Press.
- Kremer-Hayon, L. and Zuzovsky, R. (1995). Themes, processes and trends in the professional development of teacher educators. In T. Russell and F. Korthagen (Eds.). *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 155-171). London: The Falmer Press.
- Loughran, J.J., Hamilton, M.L., Laboskey, V.K., & Russel, T. (Eds.) (2004). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Lunenberg, M.L. (2007). Erfgenamen van Berend Brugsma en Ietje Kooistra. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(3), 10-15.
- Lunenberg, M. (2010), Characteristics, Scholarship and Research of Teacher Educators. In: Penelope Peterson, Eva Baker, & Barry McGaw (Eds), *International Encyclopedia of Education*. Volume 7 (pp. 676-680). Oxford: Elsevier.
- Lunenberg, M., & Hamilton, M-L. (2008). Threading a golden chain. An attempt to find our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 185-205.



Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(2), 16-21.

Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.

Murray, J., Davison, J., & John, P. (2006). *Teacher educators' constructions of identity and knowledge in pre-service teacher education*. Paper presented at the American Education Research Conference, San Francisco, 2006.

Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: The emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.

Swennen, A., & Beishuizen, J. (2005). Opleiders van onderwijzers in de 19de eeuw. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(4), 31-40.

Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Journal for Professional Development in Education*, 36(1&2), 131-148.

## 1. BEROEP LERARENOPLEIDER

### 1.1. Wat is specifiek aan het beroep van lerarenopleider?

#### 1.1.3. Verder lezen

1. Bullough, R.V. (2005). Being and Becoming a Mentor: School-based Teacher Educators and Teacher Educator Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 143-155.

*Drawing on Gee's (Social linguistics and literacies: ideology in discourses, RoutledgeFalmer, New York, 1996) categories of "ways" to view identity, a case study is constructed of a secondary school teacher's struggle to move beyond her identity as a teacher to assume a mentor's identity in her year-long work with two English-teaching interns. Data of various kinds were gathered: from the interns, weekly e-mails and a paired peer interview, and from the teacher, interview, a peer interview, a mentoring log, and transcripts of a mentoring seminar. Based on these data, the author argues for the importance of attending to identity in teacher education and mentoring and describes conditions that would facilitate mentor identity formation.*

2. Lunenberg, M.L. (2007). Erfgenamen van Berend Brugsma en Ietje Kooistra. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(3), 10-15.

*Dit artikel gaat over de ontwikkeling van het beroep van lerarenopleider. Berend Brugsma, die in 1815 directeur van de toen net opgerichte Rijkskweekschool in Groningen werd, was een van Nederlands eerste professionele lerarenopleiders, een beroep dat hij ruim vijftig jaar zou uitoefenen. Ietje Kooistra behoorde tot de eerste vrouwelijke lerarenopleiders. In 1896 werd ze de eerste directrice van de Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen in Apeldoorn. Aan de hand van deze twee voorbeelden wordt in dit artikel ingegaan op wie lerarenopleiders zijn, hoeveel lerarenopleiders er vandaag de dag zijn, waar ze werken, welke voorbeeldrol zij hebben en hoe zij werken aan kennisontwikkeling.*

3. Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(2), 16-21.

*Aan de hand van een casus zien we hoe een beginnend docent zich professioneel ontwikkelt. Hoe zo'n proces verloopt wordt beschreven vanuit drie samenhangende begrippen: praktische wijsheid, theorie en ervaring. Betoogd wordt dat een leerproces kan starten vanuit elk van deze elementen en dat die de andere twee vervolgens versterkt. De discussie over wat het belangrijkste is, theorie of praktijk, wordt hiermee overstegen. Met de huidige trend van opleiden in de school kan de reflectie en de theoretische verdieping in de knel komen. Daarom beschrijven de auteurs drie productieve benaderingen die - startend vanuit 'ervaring' - kunnen leiden tot een integratie van ervaring met theorie en praktische wijsheid.*

4. Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.

*This article makes a contribution to understanding the challenges new teacher educators face in establishing their professional identities in Higher Education. The data collected for the study allowed the researchers to analyse the tensions and conflicts arising for 28 teacher educators in their first 3 years of working on Initial Teacher Education (ITE) courses in England. The findings of the study show that, despite having previous successful careers in school teaching, the majority of the interviewees*

*took between 2 and 3 years to establish their new professional identities. They faced challenges in two key areas-developing a pedagogy for HE-based ITE work and becoming research active. Meeting both of these challenges required significant adaptations to their previous identities as schoolteachers.*

5. Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Journal for Professional Development in Education*, 36 (1&2), 131-148.

*In this article we address the question: 'What sub-identities of teacher educators emerge from the research literature about teacher educators and what are the implications of the sub-identities for the professional development of teacher educators?' Like other professional identities, the identity of teacher educators is a construction of various aspects or facets, which we prefer to call sub-identities. We are interested to learn what sub-identities might constitute the main identity of what we generically refer to as 'teacher educators' and, to achieve this, we set out to analyse the research literature relating to teacher educators to search for ways in which such sub-identities might be explicitly or implicitly described. Based on the research literature we found four sub-identities that are available for teacher educators: schoolteacher, teacher in Higher Education, teacher of teachers (or second order teacher) and researcher. We also found a view on teacher educators as teachers in a more generic way. There seems to be a broad understanding that teacher educators have to transform their identity as teachers to become 'teachers of teachers in Higher Education' and (increasingly) to become researchers of teaching and teacher education. The development of these sub-identities depends on the context of teacher education in various national and institutional contexts and the development of teacher educators over time.*

## 1. BEROEP LERARENOPLEIDER

### 1.1. Wat is specifiek aan het beroep van lerarenopleider?

#### 1.1.4. Reflectie en discussie

##### *Reflectie door middel van reageren op een stelling*

In de aanloop naar de beroepsstandaard en register voor lerarenopleiders kwam uit bijvoorbeeld de hoek van SBL (in de persoon van Jelle Kaldewey) of uit de hoek van de vakbonden (in de persoon van Walter Drescher) het volgende geluid: “Een standaard en register voor lerarenopleiders is onnodig. Lerarenopleiders zijn namelijk gewoon leraren en alle kenmerken die voor leraren gelden, gelden ook voor lerarenopleiders’. Geef aan wat je reactie op deze uitspraak zou zijn geweest.

##### *Reflectie door middel van prioriteren.*

Hieronder staan de zaken die kenmerkend zijn voor lerarenopleiders.

- a. Zet ze in volgorde van belangrijkheid volgens jou waarbij je het meest kenmerkende bovenaan zet en het minst kenmerkende onderaan.
- b. Geef een toelichting waarom je juist dat kenmerk bovenaan hebt gezet.

Kenmerken zijn (deze staan dus in willekeurige volgorde):

- ✓ Onderwijs verzorgen binnen een lerarenopleiding
- ✓ Begeleiden (a.s) leraren bij hun professionele ontwikkeling; zorg voor studenten hebben.
- ✓ Gespecialiseerde expertise: het ontwikkelen van een specifieke opleidingsdidactiek in de context van het hoger onderwijs; stimuleren van reflectie op toekomstig leren.
- ✓ Het ontwikkelen van een academische houding en het uitvoeren van onderzoek (naar eigen praktijk).
- ✓ De ervaringskennis hebben met betrekking tot lesgeven
- ✓ De persoonlijke geschiedenis gebruiken voor de ontwikkeling van een opleidingsdidactiek.
- ✓ Modelling; een voorbeeld zijn, didactische keuzes uitleggen en theoretisch onderbouwen.
- ✓ Zowel kennisconsumenten als producenten.
- ✓ Leraar van leraren.
- ✓ Tweede orde onderwijzen: werken met volwassen leerders, kennis van leerstijlen van leraren-in-opleiding, etc.
- ✓ Hebben van praktische wijsheid (gevoeligheid voor situaties) en ondersteunen van studenten bij het *in samenhang* verwerven van praktische wijsheid, theorie en ervaring

## 1. BEROEP LERARENOPLEIDER

### 1.2. Wat voor typen opleiders zijn er?

#### 1.2.1. Theoretisch perspectief - *Jeannette Geldens en Theo Bergen*

De opleiding van leraren in de Nederlandse situatie is meer en meer te karakteriseren als een 'school based teacher education', omdat het opleiden van leraren gezien wordt als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van lerarenopleiders die werkzaam zijn in hogescholen, universiteiten en (opleidings)scholen (Bergen et al., 2009).

Binnen de opleidingen is een onderscheid te maken tussen de opleidingen voor leraren basisonderwijs en leraren voortgezet onderwijs. Voor het basisonderwijs bestaat een vierjarige HBO-bachelor lerarenopleiding, de Pedagogische Academie BasisOnderwijs (PABO). Voor het voortgezet onderwijs bestaan bachelor lerarenopleidingen en master lerarenopleidingen, die zowel door hogescholen als door universiteiten worden aangeboden. Bacheloropleidingen leiden op voor een schoolvak in het tweede graadsgebied en masteropleidingen voor een schoolvak in het eerste graadsgebied.

Binnen de opleiders van leraren voor zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs is een onderscheid te maken tussen instituutopleiders werkzaam op een opleidingsinstituut en schoolopleiders werkzaam op (opleidings)scholen. Leraren die geïnteresseerd zijn in de didactiek van hun vak en een aantal jaren ervaring hebben met het geven van onderwijs, kunnen solliciteren naar de functie van lerarenopleider aan een HBO of Universitair lerarenopleidingsinstituut. Schoolopleiders worden opleider omdat zij ervaring hebben en door hun collega's als een goede docent worden gezien.

Murray & Male (2005) stellen de vraag of goede leraren ook goede lerarenopleiders zijn. Zij maken het onderscheid tussen first-order teaching (het onderwijzen aan leerlingen) en second-order teaching (het onderwijzen aan studenten, hoe te onderwijzen). De gelaagdheid van de kennisbasis van lerarenopleiders kan beschreven worden als 'kennis en leren tot de derde macht'. De werkzaamheden van de lerarenopleider vormen immers een stapeling aan niveaus van kennis: kennis over het leren van de leerling (eerste macht), kennis over het leren van de leraar in opleiding (tweede macht) en kennis over de kennis van de lerarenopleider zelf (derde macht). Lerarenopleiders zo concluderen Swennen, Volman & van Essen (2008) hebben een meer uitgebreide kennisbasis nodig en ook andere vaardigheden dan die zij zich verworven hebben als leraar voor leerlingen. Wij constateren, dat er geen formele opleiding is voor lerarenopleiders noch voor instituutopleiders, noch voor schoolopleiders. Blijkbaar wordt het opleiden van leraren niet gezien als een discipline en zullen lerarenopleiders hun eigen professionele identiteit moeten definiëren (Martin & Russell, 2009; Berry, 2009).

Lunenberg & Dengerink (2010) rapporteren uit gesprekken die met stakeholders en experts over de kennisbasis van lerarenopleiders zijn gehouden. Een van de aanbevelingen is, aandacht te besteden aan de diversiteit van de kennis van lerarenopleiders zoals de vakinhoudelijke kennis en de pedagogische didactische kennis. De vraag dringt zich op wat de kennisbasis is van lerarenopleiders en wat de verschillen zijn in de kennisbasis bij de verschillende typen lerarenopleiders.

De vereniging van lerarenopleiders Nederland (VELON) heeft een beroepsstandaard ontwikkeld voor lerarenopleiders. In de beroepsstandaard worden de competenties van lerarenopleiders beschreven.

De beroepstandaard baseert zich op zeven competenties, die op hun beurt nauw gerelateerd zijn aan de SBL-competenties (zie [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl)). De beroepsstandaard beoogt een generieke beschrijving te geven van een gemiddeld ervaren lerarenopleider. In de beroepsstandaard wordt een onderscheid gemaakt tussen instituutopleiders en schoolopleiders. Het doel van de beroepsstandaard is drieledig. Op de eerste plaats definieert de standaard het kwaliteitsniveau van de beroepsuitoefening, waardoor het voor de beroepsgroep beter mogelijk wordt om verantwoording af te leggen en de discussie over de kwaliteit van de beroepsuitoefening binnen en buiten de beroepsgroep te voeren. Op de tweede plaats levert de beroepsstandaard een bijdrage aan de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Op de derde plaats stimuleert de beroepsstandaard het denken over de verdere professionalisering van het beroep van lerarenopleider. Op basis van deze beroepsstandaard heeft Velon een registratieprocedure ontwikkeld en wordt een register van geregistreerde lerarenopleiders door de Stichting Registratie Leraren Opleiders (SRLO) in stand gehouden.

Kijken we naar de beroepsstandaard van de VELON (zie [www.velon.nl](http://www.velon.nl)) dan valt op dat de vakinhoudelijke kennis de 'subject matter content' niet wordt beschreven voor lerarenopleiders. Shulman (1986) stelde drie categorieën voor van wat hij noemde 'teacher subject matter knowledge' (SMK). De eerste is de 'content knowledge' die verwijst naar de hoeveelheid en de organisatie van de kennis in het hoofd van de leraar. De tweede is de 'pedagogical content knowledge' die enerzijds bestaat uit de manieren waarop de vakinhoud wordt gepresenteerd die het voor anderen mogelijk maakt om te leren en anderzijds wat het leren van de inhoud voor leerlingen moeilijk of juist makkelijk maakt. De derde is 'curriculum knowledge' die verwijst naar hoe de inhoud van het studieprogramma van de studenten is georganiseerd. De relaties tussen de drie soorten kennis die lerarenopleiders moeten aanbieden om hun studenten te leren hoe te onderwijzen is nog niet volledig in beeld gebracht en kan ook sterk variëren tussen vakinhouden. Brophy (1991) stelde, dat naarmate de vak kennis van leraren meer expliciet is, beter met elkaar is verbonden en meer is geïntegreerd, de kans groter is, dat zij meer dynamisch, meer gevarieerd en meer uitdagend onderwijzen. Als dit waar is voor leraren dan geldt het in verhoogde mate voor lerarenopleiders vanwege het feit dat het werk van lerarenopleiders te karakteriseren valt als second-order teaching.

Voor de beroepsstandaard voor lerarenopleiders betekent het dat per vak of vakgebied aangegeven moet gaan worden wat de 'subject matter content' zou moeten zijn. Meer aandacht voor de 'subject matter content' voor lerarenopleiders betekent dat de beroepsstandaard bestaat uit een vakspecifiek bekwaamheidsgebied en de meer algemene bekwaamheidsgebieden zoals het interpersoonlijke/pedagogische, het opleidingsdidactische, het organisatorische gebied etc.

Terug naar de vraag wat voor type opleiders zijn er?

De vraag kan dus vanuit meerdere perspectieven worden beantwoord.

Een eerste perspectief is dat gekeken wordt naar de werkplek van lerarenopleiders. De beroepsstandaard van VELON gebruikt deze indeling en komt dan tot de indeling van instituutopleiders en schoolopleiders.

Een tweede perspectief is dat gekeken wordt voor welke doelgroep werkt de lerarenopleider. Het maken van een onderscheid tussen lerarenopleiders basisonderwijs en voortgezet onderwijs ligt dan voor de hand.

Een derde perspectief is dat gekeken wordt voor welke vakinhoud of welke vakdomeinen wordt opgeleid en wat de vakinhoudelijke kennis is van lerarenopleiders voor het basisonderwijs en voor het voortgezet onderwijs onderverdeeld in het tweede- en het eerstegraads gebied.

Wij denken dat het een goede stap is het beroep van lerarenopleider vanuit deze drie perspectieven in beroepstandaarden te formuleren, waardoor lerarenopleiders gestimuleerd worden om over de volle breedte van het beroep van lerarenopleider met elkaar in dialoog te gaan.

## Literatuur

Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P., & Veen, K. v. (Eds.). (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 305-318.

Brophy, J.E. (1991). Conclusions to advances in research on teaching: Teachers' knowledge of subject matter as it relates to teaching practice. In J.E. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Teachers' subject matter knowledge and classroom instruction* (pp.347-362). Greenwich CT: JAI Press.

Cochran-Smith, M. (2008). The new teacher education in the United States: directions forward. *Teachers and Teaching*, 14(4), 271-282.

Lunenberg, M., & Dengerink, J. (2010). Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31(2), 62, 65-68.

Martin, A.K., & Russell, T. (2009). Seeing teaching as a discipline in the context of preservice teacher education: insights, confounding issues, and fundamental questions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 319-331.

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard educational review*, 1, 1-22.

Swennen, A., Volman, M., & van Essen, M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 169-184.

## 1. BEROEP LERARENOPLEIDER

### 1.2. Wat voor typen opleiders zijn er?

#### 1.2.4. Reflectie en discussie

*Vanuit het perspectief van de studenten*

Verplaats je in je student(en). Beantwoord vanuit hun perspectief de volgende vragen:

- a. Ik heb liever een schoolopleider / lerarenopleider (een doorstrepen) omdat .....
- b. Ik heb meer aan een vakopleider / algemene (een doorstrepen) opleider omdat .....
- c. Ik ben blij dat ik voor het bo / vo (een doorstrepen) wordt opgeleid omdat .....

*Reflectie op vak versus beroep*

Ik zou graag een paar lerarenopleiders kort interviewen en dat filmpje hier neerzetten. De vraag die ik opleiders voor zou willen leggen is: 'Wat vind je belangrijk bij de vakinhoudelijke en/of beroepsvoorbereiding van studenten?'.

De verwerkingsopdracht hierbij zou ingaan om de drie concepten van Shulman.

*Reflectie door middel van reageren op een stelling*

Reageer op de stelling: Het vak van lerarenopleider wordt veel te veel een vak van pedagogen.



## 1. BEROEP LERARENOPLEIDER

### 1.3. Hoe word je lerarenopleider?

#### 1.3.1. Theoretisch perspectief - *Douwe Beijaard*

In deze bijdrage wordt ingegaan op de professionele ontwikkeling tot lerarenopleider, in het bijzonder de ontwikkeling van een professionele identiteit als lerarenopleider. De vraag hoe iemand deze identiteit ontwikkelt is echter niet eenvoudig te beantwoorden als je niet precies weet wat het beroep van lerarenopleider inhoudt. Deze bijdrage besteedt hieraan eerst aandacht. Het concept 'professionele identiteit' vormt de lens waardoor in deze bijdrage naar het beroep van lerarenopleider wordt gekeken. Aansluitend wordt ingegaan op de ontwikkeling van die professionaliteit en worden enkele handvatten aangereikt die daarbij behulpzaam kunnen zijn.

#### **Professionele identiteit van lerarenopleiders**

Vanuit een identiteitsperspectief wordt al geruime tijd onderzoek gedaan naar leraren (vgl. Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004) en – meer recent – ook naar de opleider van leraren (bijv. Lunenberg & Hamilton, 2008; Swennen, Jones, & Volman, 2010). In de algemene literatuur over identiteit wordt 'identiteit' omschreven als 'zijn wie je bent' (Burke & Stets, 2009). Dit is een weerslag van de betekenissen die iemand aan zichzelf toekent, bijvoorbeeld als lerarenopleider. In feite heeft iemand meerdere identiteiten (bijvoorbeeld als collega en ouder) of subidentiteiten (bijvoorbeeld de leraar als vakdeskundige en als coach). Ook binnen het beroep van lerarenopleider is sprake van allerlei (sub)identiteiten. Om hier enige ordening in aan te brengen, kunnen drie 'basisidentiteiten' worden onderscheiden (Burke & Stets, 2009):

1. *Identiteit als persoon*. Hierin komt iemands uniciteit en authenticiteit tot uitdrukking: de persoon die je bent onafhankelijk van situaties, tijdstippen en relaties. Het gaat hierbij om belangrijke eigenschappen of kenmerken van het individu.
2. *Rol identiteit*. Hierbij gaat het om verwachtingen die men van iemand heeft en die sturing geven aan iemands positie of werkzaamheden. Bij rolidentiteit is sprake van zich eigenmaken van betekenissen die horen bij een extern gedefinieerde rol. Een rol kenmerkt zich door een zekere algemene geldigheid, maar ook een zekere mate aan idiosyncratie (eigen accenten, kwaliteiten e.d., dus iets wat je niet op dezelfde manier deelt met anderen en waarover je in bepaalde situaties moet onderhandelen). In de uitvoering van een rol kun je meer of minder competent zijn.
3. *Sociale identiteit*. Centraal staat de identificatie met een groep (mensen die iets delen). Er is sprake van uniformiteit resulterend in een gevoel van verbondenheid en eigenwaarde. In de praktijk overlappen rol en sociale identiteit.

Deze drie basisidentiteiten hangen uiteraard nauw samen en beïnvloeden elkaar. De inkleuring van rollen en hoe iemand zich positioneert in een groep worden sterk bepaald door je identiteit als persoon. Uiteraard wordt deze identiteit ook weer beïnvloed door rol en sociale identiteit. Met het begrip 'professionele identiteit' wordt verwezen naar de integratie tussen de drie basisidentiteiten (en subidentiteiten voor rol en sociale identiteit). Professionele identiteit kan dus worden gezien als een product; daarnaast is het ook een proces (vgl. Olsen, 2008) als gevolg van allerlei veranderingen of invloeden van buitenaf (bijvoorbeeld aan andere groepen studenten moeten lesgeven dan je

gewend bent) of van binnenuit (bijvoorbeeld omdat je zelf ontevreden bent over hoe iets tijdens de les verloopt). Tabel 1 geeft op basis van het gemaakte onderscheid een overzicht van de belangrijkste aspecten van de professionele identiteit van de lerarenopleider.

Tabel 1: professionele identiteit van de lerarenopleider

<i>Identiteit als persoon</i>	<i>Rol identiteit</i>	<i>Sociale identiteit</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- persoonlijke eigenschappen</li> <li>- normen/waarden</li> <li>- opvattingen/overtuigingen</li> <li>- interesses/behoefte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deskundige op bepaald gebied</li> <li>- model voor studenten</li> <li>- coach/begeleider</li> <li>- collega</li> <li>- onderzoeker*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leraren</li> <li>- lerarenopleiders</li> <li>- onderzoekers*</li> </ul>

\*Veel lerarenopleiders hebben ook een onderzoekstaak

### Ontwikkeling van professionele identiteit van lerarenopleiders

In het kader van het leren van het beroep van lerarenopleider is leren een functie van wie je bent als lerarenopleider en de lerarenopleider die je wilt worden. Iedere subidentiteit heeft zijn eigen identiteitsstandaard (Burke & Stets, 2009). Allerlei praktijken, gebeurtenissen en personen oefenen invloed uit op identiteitsstandaarden. Er kan een mismatch ontstaan tussen een identiteitsstandaard en je perceptie van een gebeurtenis in een bepaalde situatie, bijvoorbeeld wanneer je als coach te maken krijgt met een onwillige student die niets van je moet hebben terwijl je overtuigt bent van de goede manier waarop je die student benadert. Je zit met je handen in het haar en percipieert deze situatie als een inbreuk op de identiteitsstandaard die bij je rol als coach hoort. In het algemeen percipiëren professionals situaties echter zodanig dat ze geen inbreuk doen op de desbetreffende identiteitsstandaard. Meestal gebeurt dit onbewust en routinematig. In het geval van een mismatch tussen identiteitsstandaard en perceptie van de situatie zijn er twee mogelijkheden: ontkennen en vasthouden aan je identiteitsstandaard of deze veranderen. Verandering van identiteitsstandaarden, zeker bij ervaren professionals, impliceert vaak een langdurig proces en vindt zelden schoksgewijs plaats. De impact van een mismatch op de perceptie van je eigen professionele identiteit is afhankelijk van hoe desbetreffende identiteitsstandaard is gerelateerd aan andere standaarden en welke plaats die standaard inneemt in de hiërarchie van identiteitsstandaarden.

Anders is dit bij beginnende professionals die nog identiteitsstandaarden (verder) moeten ontwikkelen. Een lerarenopleider leert het beroep door (vgl. Hoekstra, 2007; Kwakman, 1999):

1. *Socialisatie in de cultuur van het beroep*, waarbij sprake is van leren door te doen, spreken met en observeren van collega's, 'best practices' kiezen als model voor je eigen functioneren en bevestiging of ontkening van het eigen denken en handelen door anderen. Bij socialisatie is sprake van informeel leren en vindt er veel trial-and-error leren plaats.
2. *Scholing*, bijvoorbeeld door gerichte coaching van een collega, het volgen van een cursus en het deelnemen aan intervisiebijeenkomsten. Bij scholing is doorgaans sprake van formeel leren met de bedoeling 'snel' bevredigende identiteiten te ontwikkelen. Er is minder ruimte voor 'trial-and-error' leren.

3. *Reflectie*, bijvoorbeeld op bepaalde gebeurtenissen en door anderen geventileerde meningen over jou (feedback) of voor jou relevante informatie die van uiteenlopende aard kan zijn. Door reflectie geef je betekenis aan je ervaringen, wat leidt tot opbouw, aanvulling, detaillering, etc. van een identiteitsstandaard. Reflectie kan zowel formeel als informeel leren zijn.

Een beroep leren kan met veel emotie gepaard gaan. Als studenten bijvoorbeeld aangeven dat ze niets aan je colleges hebben, terwijl je die toch heel belangrijk voor hen vindt, dan is dat emotioneel behoorlijk ingrijpend.

### **Handvatten voor de ontwikkeling van professionele identiteit**

Elders zijn door de auteur van deze bijdrage drie aspecten genoemd die relevant zijn voor de ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren, inclusief bijbehorende activiteiten (Beijaard, 2009). Samengevat zijn dat:

1. *Betekenis geven aan ervaringen*. Dit houdt in dat je nagaat of het geleerde past bij wie jij wilt zijn als lerarenopleider en wat voor lerarenopleider je wilt worden. Dit is een proces van zelf-conceptualisatie. Tijdens dit proces is het goed om over je leerervaringen in gesprek te gaan met anderen (collega's, peers), bijvoorbeeld om bevestiging te zoeken of na te gaan wat het nut is van wat je hebt geleerd. Bij processen van zelf-conceptualisatie verbindt de opleider zijn/haar professionele leerervaringen met persoonlijke opvattingen, motieven, gevoelens etc. Regelmatig je zelf-concept publiek maken door deze te onderwerpen aan 'peer review', evaluatie en communicatie met anderen is belangrijk. Hierdoor ben je als opleider beter in staat vast te stellen wat er 'goed' aan is.
2. *Tonen van 'agency'*. Alleen leren door impulsen van buitenaf leidt zelden tot veranderingen in denken, kennis, vaardigheden en benaderingen. Belangrijk is dat wat je wilt leren voortkomt uit je behoeften of interesses. Tonen van 'agency' houdt in dit verband in dat je als lerarenopleider je eigen leertraject uitstippelt. Daartoe neem je initiatieven, onderhandel je over je leerwensen, draag je verantwoordelijkheid voor je eigen leerproces, geef je daar zelf sturing aan en heb je daar controle over.
3. *Zelf-evaluatie*. Dit begrip onderscheidt zich van het begrip reflectie door het hanteren van een expliciete procedure waaraan objectieve criteria en standaarden zijn gekoppeld op basis waarvan je een 'navolgbaar' oordeel over jezelf geeft. Zelf-evaluatie is een activiteit die hoort bij professionals die verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leerprocessen. Bij zelf-evaluatie kunnen peers een belangrijke meerwaarde hebben, bijvoorbeeld door aan de hand van criteria en standaarden een collega te observeren en feedback te geven. Deze feedback kan het eigen oordeel zeer verrijken of aanscherpen, waardoor weer leren plaatsvindt. De beroepsstandaard zoals ontwikkeld in VELON-verband en de procedure die daaraan is gekoppeld om als lerarenopleider gecertificeerd te worden, zijn instrumenten die lerarenopleiders uitsteken kunnen inzetten bij hun zelf-evaluatie.

### **Literatuur**

Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Intreerede. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Burke, P.J., & Stets, J.E. (2009). *Identity theory*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Academisch Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Academisch Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Lunenberg, M., & Hamilton, M.L. (2008). Threading a golden chain: An attempt to find our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, 35, 185-205.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live: How teachers' personal histories shape their professional development*. Boulder: Paradigm Publisher.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36, 131-148.

## 1. BEROEP LERARENOPLEIDER

### 1.3. Hoe word je lerarenopleider?

#### 1.3.4. Reflectie en discussie

*Reflectie door middel van reageren op stellingen*

Reageer op de volgende stelling:

- a. Een goede voetbaltrainer heeft zelf gevoetbald, een goede lerarenopleider heeft zelf voor de klas gestaan.

*Reflectie op het leren van het beroep.*

Hieronder staan de drie manieren om het beroep te leren uit de theorie. Je zou met een markeerstift aan kunnen geven welke twee manier vooral voor jou gelden als het gaat om het leren van het beroep van lerarenopleider.

Heb je het beroep van lerarenopleider geleerd door:

1. Socialisatie in de cultuur van het beroep? En waar ging het dan vooral om:

- leren door te doen;
- spreken met en observeren van collega's,
- 'best practices' kiezen als model voor je eigen functioneren,
- bevestiging of ontkenning van het eigen denken en handelen door anderen?

Dus: informeel leren; veel *trial-and error*.

2. Scholing? En ging het dan om:

- gerichte coaching van een collega;
- het volgen van een cursus;
- deelnemen aan intervisiebijeenkomsten?

Dus: formeel leren.

3. Reflectie? En ging het dan om:

- Reflectie op bepaalde gebeurtenissen;
- Door anderen geventileerde meningen over jou (feedback);
- Voor jou relevante informatie die van uiteenlopende aard kan zijn?

*Onderwijsbiografie*

Maak je eigen onderwijsautobiografie en neem daarin de volgende vragen mee:

- Hoe ben jij lerarenopleider geworden?
- Wat zijn doorslaggevende ervaringen geweest?
- Wat neem je mee aan vroegere ervaringen, competenties, etc?
- 

*Reageren op uitspraken van opleiders.*

Ik zou aan een paar opleiders willen vragen: 'Hoe ben jij lerarenopleider geworden?'

Deze vignetten op YouTube zetten en de opdracht geven in die verhalen op zoek te gaan naar of manieren om het beroep te leren (Socialisatie, scholing, reflectie) en/of naar aspecten die relevant zijn voor de ontwikkeling van een professionele identiteit (betekenis geven aan ervaringen, tonen van 'agency', zelf-evaluatie).

In plaats van vignetten zouden ook een paar teksten gezocht kunnen worden uit self-studies van lerarenopleiders.

## 1. BEROEP LERARENOPLEIDER

### 1.4. Hoe blijf je als opleider in ontwikkeling?

#### 1.4.1. Theoretisch perspectief - *Quinta Kools en Bob Koster*

##### Leeswijzer

We hebben geprobeerd om in een lopende tekst antwoord te geven op de leidende vraag 'Hoe blijf je als opleider in ontwikkeling'.

De tekst slingert langs drie onderwerpen: 1) waarom zou je in ontwikkeling blijven; 2) hoe kun je in ontwikkeling blijven en 3) waar kan je je in ontwikkelen? Deze onderwerpen worden beknopt uitgewerkt. De uitwerking biedt de lezer wel is waar geen stappenplannen maar wel aanknopingspunten en ideeën voor het zelf invullen van hun "hoe". Bij elk onderwerp noemen we enkele artikelen die lezenswaardig zijn voor wie zich er verder in wil verdiepen.

##### 1. Waarom

Lerarenopleiders staan voor de belangrijke taak om 'leraren op te leiden van de toekomst', voor het hele spectrum van primair en secundair onderwijs. Dat vraagt nogal wat van de lerarenopleiders en van de opleiding die zij verzorgen: meegaan met en liefst voorlopen op ontwikkelingen die zich in het onderwijs van de toekomst kunnen voordoen. Hoe kunnen lerarenopleiders aan die vraag voldoen? Door zich continu te blijven ontwikkelen! Naast de hier al genoemde reden om je als lerarenopleider te blijven ontwikkelen (je bent het aan je stand verplicht) noemt Kari Smith (2003) nog drie redenen voor lerarenopleiders om zich te blijven ontwikkelen.

- 1) om het beroep 'lerarenopleider' te verbeteren;
- 2) om de eigen interesse in je beroep/werk te behouden en
- 3) om binnen het beroep van taak/functie te kunnen veranderen.

##### 2. Hoe

Welke reden je ook hebt om je als lerarenopleider te ontwikkelen, de volgende vraag is "*Hoe blijf je in ontwikkeling?*"

Uit een recente verkennende studie (Kools, White en Van der Klink, 2010) blijkt dat ervaren lerarenopleiders verschillende activiteiten noemen waarvan ze leren, zoals het bijwonen van congressen, lezen van boeken of artikelen, zelf volgen van een studie (master of PHD), het praten met collega's, 'teamteaching', het begeleiden van studenten ('mentoring') en het bezoeken van (stage)scholen.

Hierin herkennen we grotendeels de categorisering die in het NWO aandachtsgebied heeft plaatsgevonden (Bakkenes, Hoekstra, Zwart, Meijerink; zie Vermunt, 2006, p. 20) ten aanzien van de verschillende manieren waarop professionals leren / in ontwikkeling blijven, namelijk:

1. Door doen (zonder de intentie om te leren)

2. Door te experimenteren (met de intentie om te leren)
3. Door te reflecteren op ervaringen
4. Door leren van de gedachten en gedrag van anderen (lezen van een boek, volgen van een cursus, afkijken van experts, etc)

Voor al deze vormen geldt: 5. het kan alleen of samen met anderen (Bakkenes et al, 2010). Bovendien heeft iedereen een eigen leervoorkeur en sommige dingen zijn eenvoudig zelf te doen terwijl andere dingen iets meer organisatie (met anderen) vragen.

#### *Leren door doen*

Het onderzoek van Murray (2008) naar de inductie van beginnende lerarenopleiders in Engeland laat zien dat 'learning occurs, both collaboratively and individually, through participation in a wide variety of tasks and settings' (p. 128). Om bij het 'doen' het leren van de opleiders te stimuleren is behulpzaam een planmatige aanpak, het werken in teams, bijvoorbeeld door middel van teamteaching, en het krijgen van ondersteuning van een mentor. In het onderzoek wordt ook geconstateerd dat een aantal werkomgevingen eerder getypeerd moeten worden als 'restrictive learning environment', wat vooral te maken heeft met werkdruk, het uitvoeren van een beperkt aantal taken en geringe tijd voor reflectie op het werk.

#### *Leren door experimenteren*

Uit onderzoek (Koster et al, 2008) naar de portfolio's van deelnemers aan het Velon registratietraject blijkt dat vooral geleerd wordt door, samen met anderen, te experimenteren binnen de eigen werksituatie. Daarbij doen de deelnemers vooral kennis en vaardigheden op die bruikbaar zijn in hun eigen praktijk als lerarenopleider. Bij experimenteren blijkt het te gaan om zaken als een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het curriculum, een vernieuwende workshop ontwikkelen, nieuw materiaal gebruiken, of het zoeken van manieren waarmee studenten gestimuleerd worden om hun horizon te verbreden. Deze experimentele activiteiten leiden tot bijvoorbeeld een andere of bredere kijk op het opleiderschap of het inzetten van een breder spectrum aan didactisch gedrag.

#### *Leren van ervaringen door reflecteren en selfstudy*

Een manier van leren die door velen (onbewust) wordt toegepast is het leren door (gestructureerd) reflecteren op het eigen handelen. Hamilton et al (2009) noemen dit 'self-study' en doelen daarmee op het actief vragen stellen over de eigen manier van werken/lesgeven en proberen deze vragen te beantwoorden door dingen uit te proberen. De reflecties/bevindingen worden vastgelegd, hoewel het niet de bedoeling is (zoals bij actieonderzoek) om uitkomsten te delen met anderen via een verslag of presentatie. Zie voorbeelden van Maria Inês en Mary Lynn in Hamilton e.a, p 208-209.

Het bijhouden van een portfolio helpt bij het reflecteren op de professionele status van het moment. Het portfolio leent zich zowel om terug te kijken: 'wat heb ik bereikt, waar sta ik?' als om plannen te maken voor de (nabije) toekomst: 'welke dingen wil ik verder ontwikkelen?'. Een portfolio dient daarmee als monitor voor professionele ontwikkeling (Smith & Tillema, 2001).



### *Leren van anderen (bronnen, cursus, experts)*

Het leren van anderen via een cursus/opleiding, bronnen of experts is een manier om specifieke kennis op te doen of kennis op te frissen. Voorbeelden van deze vorm van leren zijn het volgen van een (master)opleiding, na- of bijscholing op specifieke (vak)onderwerpen, het bijwonen van studiedagen of congressen (bv lerarenopleiders economie, VELON) of het lezen van (vak)literatuur. Certificaten van gevolgde scholingsdagen zijn voor velen een 'collectors item' voor in het portfolio. Een waarschuwing is echter op zijn plaats: *"certified courses, inspirational speeches and isolated workshops are normally much less effective than professional learning that is at some point built into teachers' everyday working responsibilities"* (Hargreaves, 1997, p 117). Het lezen of kennis nemen van de kennis van anderen is nog niet hetzelfde als deze kennis toepassen, daarvoor is combinatie met 'leren door doen' of 'leren door experimenteren' nodig.

### *Leren met anderen*

Een voorbeeld van de samenwerking tussen drie lerarenopleiders is te vinden bij Schunck e.a. (2008) waarin onderlinge observatie, gezamenlijke reflectie, professionele ontwikkelgesprekken, etc leiden tot professionele ontwikkeling. Zij voeren een 'self-study' uit naar hun onderlinge samenwerking en komen tot de conclusie dat 'the learning conversations forced us to re-examine the tacit knowledge and questions the ways we have been doing things'. Zij kijken niet alleen naar de opbrengsten maar ook naar het proces van leren met anderen: "Critical friendship is not unproblematic. Issues of trust, power, status, shared (or separate) understandings can all rise" (p. 218).

## **3. Wat**

Als het *Hoe* is opgelost blijft nog de vraag *"Wat wil ik verder ontwikkelen?"* Als wegwijzer voor professionalisering kan behulpzaam zijn het 'T-profiel' dat Mathieu Weggeman in zijn boek 'Leidinggeven aan professionals? Niet doen!' (2007) beschrijft (p. 120-122). De achterliggende gedachte is dat je onmogelijk op alle gebieden (vakinhoud, didactiek, ICT) kunt blijven. Je moet dus keuzes maken, waarbij de vorm van de hoofdletter T het soort keuze representeert.

- Je kunt kiezen voor (diepgaande) specialisatie in een deelgebied (staande poot van de T) en het bijhouden van 2-3 aangrenzende gebieden (bovenbalk van de T). De specialisatie moet dusdanig zijn dat je hierin ook echt de 'state-of-the-art' kunt bijhouden. Door het bijhouden van de aangrenzende gebieden kun je vakmatig blijven meepraten met collega's.
- Je kunt ook kiezen voor een generalistische kennisopbouw (dikke bovenbalk van de T) en een beperkte specialisatie (kort staand pootje van de T). Je weet dan van verschillende gebieden iets af en van dat ene gebied iets meer.
- Doordenkend vanuit dit concept zijn allerlei T-vormen mogelijk.

Afstemming met collega's is wenselijk, zodat de T-profielen van een team of binnen een opleiding/instituut bij elkaar aansluiten en elkaar aanvullen.

## Bronnen

Bakkenes, I., Vermunt, J.D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.

Hamilton, M.-L., Loughran, J., & Marcondes, M.I. (2009). Teacher Educators and the Self Study of Teaching Practices. In A. Swennen & M. Van der Klink (Eds.) (2009). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators* pp. 205-217). Springer Science+business Media B.V.,

Hargreaves, A. (Ed.) (1997). *Rethinking educational change with heart and mind: The 1997 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kools, Q., White, S. & Van der Klink, M. (2010). *Experienced Teacher Educators and their Professional Learning*. Presentatie gehouden voor leden van de RDC Professional Development of Teacher Educators op de ATEE Conferentie, 28 augustus 2010 te Budapest

Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(5-6), 567-589.

Murray, J. (2008). Teacher educators' induction into Higher Education: work-based learning in the micro communities of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 117-133.

Schuck, S., Aubusson, P., & Buchanan, J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215-227.

Smith, K. (2003). So. What about the professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-215.

Smith, K. & Tillema, H. (2001). Long-term influences of portfolio on professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 183-203.

Swennen, A. & Van der Klink, M. (Eds.) (2009). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators*. Springer Science+business Media B.V.

Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Oratie Universiteit Utrecht.

Weggeman, Mathieu (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum.

## 1. BEROEP LERARENOPLEIDER

### 1.4. Hoe blijf je in ontwikkeling?

#### 1.4.1. Verder lezen

1. Hamilton, Mary Lynn, John Loughran en Maria Inês Marcondes (2009). Teacher Educators and the Self Study of teaching Practices. In: Swennen, A. & van der Klink, M. (Eds.) (2009). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators*. Springer, pp 205-217.

*The central issue of the chapter is the value of self-study in the work of teacher educators and their work with student teachers. To facilitate a better understanding of self-study practices, we include excerpts from our work, along with the work of others, to identify issues we think matter for our practice, our professional knowledge and our ways of being scholars in the field. First we present the conceptual framework we used to organize this chapter. Our chapter considers: how teacher educators can derive professional satisfaction and still maintain that strong link to teaching; how they can develop beyond teaching while being conscious of, and sensitive to, the learning about teaching done by their student teachers as well as their own teaching in their own classrooms. Next we present a list of issues associated with becoming teacher educators, growing into the job and utilizing research in the form of self-study to strengthen the work. We probe the transitions from school teaching to teacher education as well as from teacher educator to teacher educator scholar. The use of self-study research while teaching and when preparing our students for teaching can be critical in this development.*

2. Dengerink, J.J., Koster, B., Lunenberg, M.L., & Korthagen, F. (2007). Lerarenopleiders maken werk van hun professionele ontwikkeling: Een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders die hebben deelgenomen aan het (zelf)beoordelings- en registratietraject van de VELON. *VELON. Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 32-37.

*Lerarenopleiders zijn betrokken op het leren en professionaliseren van leraren in opleiding en docenten. Maar hoe zijn lerarenopleiders bezig met hun eigen professionele ontwikkeling? Deze vraag stond centraal in ons onderzoek naar de ervaringen van deelnemers aan het (zelf)beoordelings- en registratietraject van de VELON. We vroegen ons af welke doelen deze deelnemers zich stelden voor hun professionele ontwikkeling, wat voor soort activiteiten zij ondernamen en wat de resultaten van de professionele ontwikkeling waren.*

3. Murray, J. (2008). Teacher educators' induction into Higher Education: work-based learning in the micro communities of teacher education'. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), p. 117-133.

*This research study was originally commissioned by ESCalate as part of its agenda for developing induction support for pre-service teacher educators in England. The study aimed to collect examples of the practices used by Higher Education Institutions in inducting new teacher educators and to analyse induction provision from the perspectives of a sample of individuals. The findings indicate that most induction provision occurs within teacher education departments, often at the micro levels of the teaching team. It is therefore best understood as work-based learning. Whilst the study found some examples of positive induction experiences, it also raises concerns about the consistency, quality and nature of other induction provision in teacher education.*

4. Schuck, S., Aubusson, P., & Buchanan, J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), p. 215-227.

*The paper discusses the value of peer observation followed by professional learning conversations for the professional development of teacher educators. The authors analyse their shared learning experiences and articulate what challenged them in these experiences. They discuss the ways in which their perceptions of this process differed or were similar. The grounding of the experience in a context of trust and professional relationship was seen as an essential part of the learning process. The authors highlight the importance of the cognitive-emotional and personal-professional aspects of teacher educators' lives in supporting their learning through the combination of peer observation and ongoing professional learning conversations.*

5. Smith, K. (2003). So. What about the professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-215.

*The first part of this paper discusses incentives for teacher educators to engage in professional development. It proceeds by proposing practical examples of how teacher educators' professional development is initiated by the individual teacher educator and takes place outside the teacher education institution. However, systematic professional development is needed within the teacher education institution, as an integrated part of the teacher educators' work responsibilities. The many problems related to professional development are highlighted at the end of the paper. The paper addresses a neglected area in the literature on teacher education.*

6. Swennen, A. & Van der Klink, M. (Eds.) (2009). *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educator*. Dordrecht: Springer.

*'Becoming a Teacher Educator: theory and practice for teacher educators' is een internationale handboek voor lerarenopleiders, geïnspireerd op de VELON publicatie 'Leraren Opleiden: een handleiding voor opleiders'. Dit boek is tot stand gekomen als initiatief vanuit de Association for Teacher Education in Europe, ATEE. Onder leiding van Anja Swennen en Marcel van der Klink is een internationale groep auteurs aan de slag gegaan met uiteenlopende thema's die relevant zijn voor (beginnende) lerarenopleiders. Thema's zoals structuur van lerarenopleidingen, identiteit van lerarenopleiders, ethische dilemma's, samenwerking met scholen, begeleiding van nascholing, diversiteit, reflectie, assessment, onderzoek en zelfstudie worden belicht door auteurs vanuit verschillende landen waardoor alle hoofdstukken een internationaal perspectief krijgen.*

## 1. BEROEP LERARENOPLEIDER

### 1.4. Hoe blijf je in ontwikkeling?

#### 1.4.4. Reflectie en discussie

*Reflectie door middel van reageren op stellingen*

Reageer op de volgende stelling:

- a. Lerarenopleiders gebruiken, net als hun studenten, portfolio's om hun professionaliteit te onderhouden.

*Reageren op vragen van studenten.*

Probeer je in de volgende situatie in te leven.

Het is dinsdagmiddag, je bent halverwege de bijeenkomst met een groep studenten van je mentor van bent. Het is een fijne groep, open sfeer, betrokken studenten en met name het bespreken van ervaringen die ze op school doormaken staan tijdens de bijeenkomst centraal. Maar ook het werken aan hun leerpunten komt regelmatig aan de orde en je hebt net met ze doorgenomen dat het werken aan hun portfolio van belang is en hoe dat zou kunnen gebeuren. Je zit in de afrondende fase van dat onderwerp. Op dat moment flapt Sophie, een zeer betrokken en enthousiaste studente, er uit:

‘Maak jij eigenlijk wel eens een portfolio?’

Waarop jij spontaan antwoordt: .....

Ok, zegt Daniel, een andere student, maar mag ik je dan nog wat vragen.

Nadat je instemmend knikt vervolgt hij: ‘Niet om flauw te doen, maar wat is het laatste artikel dan dat jij op je vakgebied hebt gelezen en wat leverde dat dan op?’

Waarop jij, na even nagedacht te hebben reageert met de woorden ..... en er vervolgens aan toevoegt ‘En voor mij zijn inspirerende experts op mijn vakgebied .....’

Nu komt het gesprek echt goed op gang. Twee studenten nemen bijna tegelijkertijd het woord. De ene, Ruud, stelt bijna hardop denkend ‘Wij moeten leven lang leren, dus dat geldt voor jou als lerarenopleider dus ook?’ en Nina hoor je zeggen ‘.....’

## 2. OPLEIDINGSDIDACTIEK

### 2.1. Welke opleidingsdidactische benaderingen zijn er?

#### 2.1.1. Theoretisch perspectief - Fred Korthagen en Jaap Buitink

*"Teaching teacher is a bit like trying to repair a speeding automobile in the midst of a bitter argument about how it should be done."* (Fuller & Bown, 1975, p. 49)

Het opleiden van leraren vraagt om heel specifieke didactische uitgangspunten, omdat het gaat om onderwijzen over onderwijzen. Dit is het gebied van de *opleidingsdidactiek* (*the pedagogy of teacher education*, Loughran, 2006), dat wordt onderscheiden van de algemene didactiek (die in alle sectoren van het onderwijs bruikbaar is). Binnen de opleidingsdidactiek gaat het om (a) globale opleidingsdidactische benaderingen/visies die richting geven aan de inrichting van de opleiding en (b) om concrete opleidingsprincipes die richting geven aan het handelen van de lerarenopleider. We bespreken beide aspecten afzonderlijk.

#### Welke opleidingsdidactische benaderingen zijn er?

In de loop der jaren is een groot aantal verschillende visies geweest op hoe je leraren het best kunt opleiden. Over die visies is altijd veel discussie geweest. Al in de jaren '70 van de vorige eeuw beschreef Joyce (1975) het belangrijke onderscheid tussen een visie waarbij het er vooral om gaat dat leraren de juiste competenties verwerven (*competency-based teacher education*, afgekort tot CBTE) en een meer persoonsgerichte visie (*humanistic-based teacher education*, HBTE).

In de jaren '90 onderscheidde Zeichner en Liston (1993) vier benaderingen, die zij 'traditions' noemen, omdat ze geworteld zijn in tradities die door de hele 20e eeuw heen te herkennen zijn:

1. *Academic tradition*. In deze benadering ligt de nadruk op het aanbieden van wetenschappelijke kennis, zowel kennis uit de vakdisciplines, als theorieën over leren en onderwijzen. De kracht van deze benadering is derhalve de verankering in de wetenschap. De kritiek op deze benadering is dat er een kloof kan ontstaan tussen theorie en de toepassing daarvan in de praktijk.
2. *Social efficiency tradition*. Deze sluit aan bij de vorige traditie, maar legt meer de nadruk op wat er uit onderzoek bekend is over de relatie tussen het handelen leraren en leeropbrengsten van leerlingen. CBTE is dus een goed voorbeeld van deze benadering. In CBTE worden concrete, observeerbare criteria voor 'goed onderwijzen' gedefinieerd en leraren worden daar systematisch in getraind. De kracht van deze benadering is dat deze zich richt op het daadwerkelijk effectief functioneren van leraren in de concrete onderwijspraktijk. De voornaamste kritiek op deze benadering is dat deze leidt tot ellenlange en daardoor niet goed bruikbare lijsten met competenties, die uiteindelijk toch niet de essentie van goed onderwijs 'pakken'. Daarnaast blijkt het in de praktijk niet te werken om beginnende leraren te trainen in wat een ervaren leraar doet. Leren lesgeven vindt anders plaats dan via het inoefenen van (deel-)competenties. De context van de klas is daarvoor te complex.
3. *Developmentalist tradition*. In deze benadering probeert men onderwijs te baseren op wat er bekend is over de ontwikkeling van kinderen. Daarbij gaat het met name om de cognitieve, sociaal-emotionele, morele en taalontwikkeling van kinderen. De kracht van deze benadering is het aanpassen van onderwijs aan het opgroeiende kind. De kritiek op deze benadering is vooral dat het

een eenheidsworst creëert, terwijl elke leraar, leerling en school anders is. Dit wordt dan weer ondervangen door zgn. *adaptief onderwijs*, hetgeen impliceert dat leraren moeten leren om in te spelen op verschillen tussen leerlingen.

4. *Social reconstructionist tradition*. Hierbij ligt de nadruk op het middels onderwijs veranderen van de bestaande en vaak ongewenste maatschappelijke orde en het streven om leerlingen op te voeden tot mondige burgers die kritisch kunnen reflecteren op sociale, economische en politieke thema's, bijv. verschillen tussen mannen en vrouwen, tussen sociale klassen en tussen mensen van verschillende etnische achtergronden. De kracht van deze benadering ligt in het versterken van democratie en 'empowerment' en het tegengaan van discriminatie. De kritiek op deze benadering is dat het te veel gevraagd is van beginnende leraren om ook nog eens de bestaande gewoonten in de maatschappij, en dus ook op scholen, te doorbreken en dat dit in de praktijk ook nauwelijks lukt.

In de praktijk zien we dat in de meeste lerarenopleidingen iets van elk van deze vier opleidingsdidactische tradities terug te vinden is.

Sinds de jaren '80 en vooral na 1990, is de nadruk in vrijwel alle lerarenopleidingen komen te liggen op het (leren) *reflecteren* door leraren (Schön, 1987; Korthagen e.a., 2002). De essentie daarvan is dat leraren leren te leren van hun concrete onderwijservaringen zodat ze de eigen professionele ontwikkeling redelijk zelfstandig kunnen sturen. In deze visie komt de nadruk te liggen op het middels reflectie verdiepen van praktijkervaringen, hetgeen spoort met een constructivistische visie op leren. Daarbij kan het accent nog steeds op verschillende van de hierboven genoemde aandachtspunten liggen, bijvoorbeeld op de verbinding met theorie, op de mate waarin het eigen handelen effectief was, op de eigen competentieontwikkeling, op het eigen leerproces, het leerproces van de leerlingen, op de leraar als persoon, op de mate waarin de leraar bijdraagt aan het in stand houden of doorbreken van bestaande patronen in de school, etcetera.

Juist doordat het accent zo kan verschillen, zegt het op zich dus nog niet zo veel als een opleiding reflectie centraal stelt. Per opleiding kan de concrete uitwerking van het begrip reflectie sterk verschillen. Daardoor is er veel verwarring ontstaan over wat reflectie of leren reflecteren eigenlijk inhoudt. De kritiek op deze benadering is dan ook dat het nogal vaag is waar het om gaat en dat er - enkele uitzonderingen daargelaten - weinig bekend is over de effectiviteit van opleidingen gebaseerd op reflectie (Korthagen e.a., 2001). In ieder geval is het van belang dat een opleidingsteam hierover helderheid kan verschaffen, zodat de op te leiden leraren zicht krijgen op vragen als *hoe* en *waarop* zij zouden moeten reflecteren.

Een logisch vervolg op de reflectiebenadering is de nadruk die de laatste decennia is komen te liggen op het belang van *onderzoek door leraren* (Lunenburg, Ponte & Van de Ven, 2006; Ponte, 2002). *Teacher research* is in feite systematische reflectie op de onderwijspraktijk, dat wil zeggen dat er een duidelijke probleemstelling (onderzoeksvraag) wordt geformuleerd, systematisch gegevens worden verzameld en dat de conclusies uit het onderzoek op een betrouwbare en navolgbare wijze tot stand komen. Ook binnen deze benadering zien we veel varianten met hun eigen voor- en tegenstanders. Dit onderwerp wordt uitgewerkt in een afzonderlijk hoofdstuk/lemma over praktijkonderzoek door leraren.

De laatste jaren is de benadering van 'competentiegericht opleiden' erg populair geworden, o.a. vanuit de hoop dat dit kan leiden tot vergroting van de praktijkrelevantie van de lerarenopleiding, tot verscherping in het vaststellen van leraarsbekwaamheid en tot een betere aansluiting op de arbeidsmarkt (Tillema, 2004). Aan de ene kant lijkt deze ontwikkeling een terugkeer naar de tijd van CBTE, waarvan de nadelen hierboven al genoemd zijn. Bovendien is het begrip competentiebepoeging vaag (soms lijkt het slechts gewoon over 'gedrag' en vaardigheden te gaan) en we weten uit

onderzoek dat competenties nauwelijks op een valide en betrouwbare wijze zijn vast te stellen (Burrough, 2001; Haney, Madaus & Kreitzer, 1987). Pogingen om die validiteit en betrouwbaarheid wel te bereiken leiden tot ingewikkelde, bureaucratische en tijdrovende systemen (Tillema, 2004), die veel tijd vergen die ten koste gaat van de beschikbare begeleidingstijd. Korthagen (2004) stelt dat competentielijsten leiden tot een versimpeling en vervlakking van het denken over wat een goede leraar is. Hij pleit ervoor het competentiedenken te verbinden met aandacht voor de persoon van de leraar. Tillema (2004) waarschuwt voor het te snel afwijzen van competentiegericht opleiden, omdat opleiders nu eenmaal niet om de vraag heen kunnen naar de output van de opleiding in termen van professionaliteit van leraren. Hij stelt dat de competentiegericht benadering wel verbeterd kan worden, o.a. door een aantal aspecten duidelijker te omschrijven, zoals het begrip competentie zelf, de rollen van de verschillende actoren en de relatie tussen beoordelen en begeleiden.

Hiernaast is er nog de (internationale) ontwikkeling naar het aanbieden van *maatwerk-opleidingen* (Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010). Die richten zich op zij-instromers die beschikken over elders (bijvoorbeeld in een ander beroep) verworven competenties (EVC's). Zij ontwikkelen de nog ontbrekende, specifieke leraarscompetenties meestal binnen een verkort en op het individu toegespitst opleidingstraject.

Als we al deze benaderingen overzien, dan valt vooral het verschil op tussen benaderingen die uitgaan van een vooraf vastgesteld kader (bijv. academische theorie of competentielijsten) en opleidingen die uitgaan van praktijkervaringen (*practice-oriented, school-based*). De eerste insteek blijkt weinig effectief. Onderzoek naar de zogenaamde *praktijkschok* heeft duidelijk gemaakt dat leraren zich door een vooral op theorie gebaseerde opleiding vaak slecht voorbereid voelden op de reële onderwijspraktijk en dat de theorie uit de opleiding ook nauwelijks gebruikt wordt door de afgestudeerde leraren (Hinsch, 1979; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998).

Als gevolg daarvan, maar ook onder invloed van lerarentekorten in vele landen, is er een sterke tendens ontstaan naar *school-based teacher education*, in combinatie met het streven naar stevige verbindingen tussen opleidingsinstituten en daaraan gelieerde scholen (*professional development schools*). In Nederland heeft dat geleid tot de belangrijke ontwikkeling naar 'Opleiden in de school', die allerlei varianten laat zien (Bergen e.a., 2009; Buitink & Wouda, 2001). Bij opleiden in de school staat het *leren op de werkplek* (Bergen & Vermunt, 2008; Buitink, 2008; Kelchtermans e.a., 2010; Smith, 2003) centraal, waarbij het niet alleen gaat om intentionele leerprocessen. Leren op de werkplek vindt vaak onbewust en impliciet plaats (Hoekstra, 2007). Reflectie is derhalve ook binnen opleiden in de school een belangrijk hulpmiddel voor het expliciet maken van professionele kennis.

Een gevaar van een meer op de praktijk gebaseerde opleiding is dat juist de theorie er weer bekaaid af kan komen (Stones, 1992). Het kernprobleem is niet zozeer van organisatorische aard, maar van opleidingsdidactische aard: hoe kunnen praktijk en theorie echt verbonden raken? Een opleidingsmodel waarin dit goed blijkt te lukken is het model van *realistisch opleiden* dat aan de Universiteit Utrecht is ontwikkeld en waarvan opvallend positieve resultaten zijn aangetoond. Het bouwt voort op de reflectiebenadering en is o.a. gebaseerd op het met praktisch bruikbare theorie aansluiten bij de actuele ervaringen en 'concerns' van de studenten. Het model wordt in verschillende landen toegepast. (Voor een uitgebreide beschrijving en onderzoeksresultaten, zie Korthagen e.a., 2001). Echter, benadrukt moet worden dat leraren-in-opleiding verschillen in de manier waarop zij leren en dat de opleiding daarop zou moeten inspelen (Oosterheert & Vermunt, 2002). Er bestaat dus geen opleidingsmodel dat 'het beste' is voor iedereen.



## Referenties

- Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P. & Van Veen, K. (Red.) (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bergen, T. & Vermunt, J. (2008). Het leren van leraren op de werkplek. *VELON Tijdschrift*, 29(4), 45-53.
- Buitink, J. (2008). Inrichting van de leerwerkplek bij het opleiden in de school. *VELON Tijdschrift*, 29(2), 37-42.
- Buitink, J. & Wouda, S. (2001). Samen-scholing, scholen en opleidingen, elkaars natuurlijke partners. *VELON Tijdschrift*, 22(1), 17-21.
- Burroughs, R. (2001). Composing standards and composing teachers: The problem of national board certification. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 223-232.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education: 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Haney, W., Madaus, G. & Kreitzer, A. (1987). Charms talismanic: Testing teachers for the improvement of American education. In: E.Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 169-238). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern: Eine empirische Längsschnittuntersuchung*. Basel: Beltz.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp. 111-145). Chicago: University of Chicago Press.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Cernel, K., März, V., Maes, J., Peeters, E., Piot, L., & Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekleren: Naar een beschrijvend model van werkplekleren. *VELON Tijdschrift*, 31(1), 4-11.
- Korthagen, F.A.J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift*, 25(1), 13-23.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. New York: Routledge.
- Lunenberg, M., Ponte, P. & Van de Ven, P.H. (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen...? *VELON Tijdschrift*, 27(2), 4-12.
- Oosterheert, I. & Vermunt, J. (2002). Hoe leraren-in-opleiding leren. *VELON Tijdschrift*, 23(3), 4-10.
- Ponte, P. (2002). Actie-onderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(3), 11-19.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smith, P.J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73(1), 53-88.
- Stones, E. (1992). *Quality teaching: a sample of cases*. London/New York: Routledge.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5, 164–183.
- Tillema, H. (2004). Gericht werken met competenties in de opleiding. *VELON Tijdschrift*, 25(2), 28-34.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1993). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20.

## 2. OPLEIDINGSDIDACTIEK

### 2.1. Welke opleidingsdidactische benaderingen zijn er?

#### 2.1.2. Praktisch perspectief - Bruno Oldeboom

##### Kernreflectie bij bewegen: Saltospringen

*Onderstaande fragmenten zijn ontleend aan*

Van de Berg, T., Hazelebach, C., & Oldeboom, B. (2006). Kernreflectie bij bewegen. Een voorbeeld van integratie van kernreflectie en vakonderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(2), 22-29.

##### 1. Inspringen

Na een korte inleiding zijn de studenten aan de activiteit begonnen. Na het rechtstandig inspringen hebben we de studenten bij de eerste paar rondjes saltospringen gevraagd attent te zijn op wat zij beleven tijdens het springen. We hebben hen met name gevraagd na te gaan wat zij voelen vooraf, tijdens en na afloop van de sprong.

##### 2. Reflectiegesprek

Na ongeveer tien salto's volgde het eerste reflectiegesprek. In dit gesprek bevroegde de begeleider de studenten op hun ideaal ten aanzien van het minitrampspringen. Ook probeert de begeleider de studenten bewust te maken van welke belemmeringen zij hebben die ervoor zorgen dat het ideaal niet bereikt wordt. Zowel bij het reflecteren op het ideaal, als op de belemmering krijgen de dimensies van denken, voelen en willen aandacht. Hieronder volgt een fragment van een gesprek met één van de studenten.

BEGELEIDER: *Je hebt net een aantal salto's gesprongen. Kun je iets vertellen over de kick tijdens het springen van de salto; ervaar je een kick en wanneer en waar ervaar je die?*

STUDENT: *Tja, ik zit een beetje te twijfelen. Zelf vind ik dat ik de salto niet zo goed spring. Dus bij mij gaat het meer zo van: ik spring in de minitrampoline en ik doe maar wat..., maar ik weet niet hoe dat voelt. De kick zit volgens mij in de aanloop of als ik land.*

BEGELEIDER: *Dat weet je dus niet, omdat je die ervaring nog niet hebt?*

STUDENT: *Nee.*

BEGELEIDER: *Nu mag je dromen...en je droomt dat je de ideale salto springt. Beschrijf dat eens?*

STUDENT: *Ja [haar ogen beginnen te stralen, een teken van flow]. Dan denk ik dat voor mij de kick tijdens het uitstellen van de draai zit. Ik ben dan net losgekomen uit de minitrampoline, dan wil ik een stukje omhoog en dan..... mag ik pas draaien! En dat zit in mijn buik (zij raakt haar buik aan met beide handen). Vooral in mijn buik, maar ook wel door mijn hele lijf!*

BEGELEIDER: *Wat zou je de komende ronde graag willen bereiken?*

STUDENT: *Tja, ik zou het graag méér willen ervaren, meer eraan beleven. Het is op dit moment nog zo dat ik afzet en neerkom, en dat is het dan.*

BEGELEIDER: *En daar zit geen enkele beleving bij?*

STUDENT: *Nee.*

BEGELEIDER: *En welke kernkwaliteit van jezelf heb je nodig om die ideale salto te springen en er dus meer bij te beleven?*

STUDENT: *Nou, ik denk vertrouwen.*

BEGELEIDER: *Vertrouwen in wie of wat?*

STUDENT: *In mezelf en in de mensen die me moeten vangen.*

BEGELEIDER: *Zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander?*

STUDENT: *Ja.*

### *3. Springen met coaching*

De studenten pakken de springactiviteit weer op en de begeleider bevraagt de bovenstaande student af en toe na een sprong. Na een aantal sprongen vraagt de begeleider:

BEGELEIDER: *Hoe gaat het?*

STUDENT: *Ik heb wel het idee dat ik iets hoger ga...*

BEGELEIDER: *Hoezo had je dat idee?*

STUDENT: *Ik dacht dat ik iets meer uitstelde, maar dit was minimaal.*

De student besluit nog een aantal keren te springen, maar na een tijdje zegt ze wat geërgerd:

STUDENT: *Ik wil wel hoger, maar ik weet eigenlijk helemaal niet hoe!*

BEGELEIDER: *Wat heeft op dit moment je aandacht tijdens het springen van de salto?*

STUDENT: *Weet ik niet, als ik uit de minitramp kom, wil ik hem eigenlijk zo snel mogelijk maken. Maar ik weet niet wat ik met mijn armen en zo moet doen! Ik ben vooral bezig met rondkomen!*

BEGELEIDER: *Je bent wel veel aan het denken tijdens het springen, hè?*

STUDENT: *Ja, ik zit veel in mijn hoofd.*

BEGELEIDER: *En waar zat bij jou die kickervaring?*

STUDENT: *In mijn buik.*

BEGELEIDER: *Je zit in je hoofd, terwijl je weet dat als je de ideale salto maakt, zoals jij dat wilt, dan zit je in je buik.*

STUDENT: *Ja.*

BEGELEIDER: *Welke kernkwaliteit zou je tijdens het springen inzetten?*

STUDENT: *Ik wil vertrouwen hebben in de hulpverleners, maar dat heb ik ook wel, daar zit ik eigenlijk helemaal niet mee.*

BEGELEIDER: *Probeer nu nog eens vanuit het vertrouwen te springen.*

STUDENT: *Ja.*

De student springt nogmaals en roept na een paar sprongen:

STUDENT: *Nou, wel lekker eigenlijk! Ik moet me eigenlijk op mijn buik focussen, dus! Ja, hier dus! Ze pakt haar buik vast met twee handen.*

#### *4. Afrondend gesprek*

Na een serie van tien sprongen komen de studenten weer bij elkaar en voert de begeleider nogmaals een kernreflectiegesprek. De begeleider bevestigt de studenten op het leereffect door stil te staan bij de twee springrondes. Hieronder volgt een fragment van een gesprek met dezelfde student als hierboven.

BEGELEIDER: *Wat is nu veranderd in je manier van springen?*

STUDENT: *Ik ben rustiger gaan springen. In de eerste springronde ben ik gewoon gaan springen en kwam er van alles op af. Ik bedacht wat er allemaal mis kon gaan en hoor de tips van mijn medestudenten. Nu ben ik me meer op mijn buikgevoel gaan concentreren en werd de salto ineens onbelangrijk! Het gevoel was belangrijker! Dat vond ik eigenlijk wel heel erg mooi! Ik heb overigens wel het idee als ik meer deze manier zou gaan springen, dat ik uiteindelijk ook beter zal gaan springen. Ik weet niet of er nu al verbetering was, maar ik denk wel dat ik er beter door kan worden.*

BEGELEIDER: *Voelde deze manier beter of voelde dit alle anders dan de oude manier van springen?*

STUDENT: *Het voelde wel beter, bewuster. Ik wist beter waar ik mee bezig was tijdens het springen. Terwijl ik niet met technische dingen bezig was.*

BEGELEIDER: *Kun je daar nog iets meer over vertellen, over het bewuster springen?*

STUDENT: *Ik was bewuster met het gevoel bezig. In de eerste springronde kwam er heel veel op me af; tijdens de aanloop bedacht ik dat ik hoog moet springen, dat ik rond moet komen, ik....*

BEGELEIDER: *Je moest allerlei dingen.*

STUDENT: *Ja! Nu was ik eigenlijk alleen maar met mijn buikgevoel bezig. Eigenlijk wist ik wel dat ik kon rondkomen, dat ik het allemaal wel zou redden, dus...*

BEGELEIDER: *Wat zou je deze manier van springen kunnen opleveren?*

STUDENT: *Dat ik er meer aan beleef, denk ik. En dat ik er uiteindelijk meer plezier aan beleef. Het echte YES-gevoel, zeg maar!*

## 2. OPLEIDINGSDIDACTIEK

### 2.2. Welke opleidingsprincipes kunnen er worden onderscheiden?

#### 2.2.1. Theoretisch perspectief - *Fred Korthagen en Jaap Buitink*

Er zijn verschillende principes dat als leidraad kunnen fungeren bij het opleiden van leraren. Onder andere gebaseerd op een internationale vergelijkende studie (Korthagen, Loughran & Russell, 2006) noemen we de belangrijkste en werken die elk kort uit.

#### **Leren op het opleidingsinstituut en op school integreren / opleiden in de school/ afwisseling theorie en praktijk**

Dit zijn drie nauw verwante principes waarbij het erom gaat theorie en praktijk te verbinden. Door praktijkervaringen gericht en systematisch te benutten voor het professioneel leren kan de opleiding aan praktijkrelevantie winnen. Daarbij is het van belang dat theorie wordt aangeboden op de juiste momenten en in overeenstemming met de behoeften van de studenten (Buitink, 2001). Dit vraagt meestal om een afwisseling tussen praktijkervaringen en verdiepende reflecties, professionele gesprekken en een aanbod van praktijkgerichte theorie (Korthagen 1998; Korthagen e.a., 2001; Kinkhorst, 2010).

#### **Aansluiten bij ervaringen en concerns**

Bij dit principe is het idee dat door nauw aan te sluiten bij waar studenten in hun ontwikkeling zitten, het professionele leren effectiever wordt. De ervaringen van de individuele student en diens 'concerns' ("perceived problems or worries"; Fuller 1969) vormen dan de basis voor verdere verdieping. Als de ondersteuning door de opleider gericht is op het verder helpen van de student met diens concerns (bijvoorbeeld door het aanbieden van passende theorie en praktijkgerichte ondersteuning), verdiept dit meestal het leren van de student (Lunenberg & Korthagen, 2009).

Fuller en Bown (1975) beschreven dat de concernontwikkeling van leraren vaak verloopt in stadia:

1. *Pre-teaching concerns*: studenten die nog nooit hebben lesgegeven, hebben identificeren zich met leerlingen en slechts in fantasie met het leraarschap.
2. *Concerns over overleven*. De centrale vraag is nu: hoe red ik het als leraar in de klas?
3. *Teaching situation concerns*, dat zijn concerns over methoden en materialen. De student zoekt naar manieren om de lesstof goed uit te leggen en is nog meer gericht op onderwijzen dan op het leren van de leerlingen.
4. *Concerns over leerlingen* en het leren van de leerlingen. De student krijgt meer oog voor de leerling.

Andere auteurs hebben nog een stadium toegevoegd, namelijk concerns op meso-niveau, d.w.z. concerns over de organisatie van de school als geheel (bijv. Fessler & Christensen, 1992). Er is discussie over de vraag of de concernontwikkeling van studenten altijd wel zo rechtlijnig verloopt.

## Aansluiten bij preconcepten

Al decennia geleden vond Lortie (1975) in zijn onderzoek dat studenten beelden en opvattingen over onderwijzen meenemen uit de vele jaren ervaring die zij als leerling opdeden in het onderwijs. Wubbels (1992) noemt dit preconcepten en een belangrijk opleidingsdidactisch principe is om daarmee rekening te houden, omdat er anders een koof kan ontstaan tussen aangeboden theorie en de preconcepten, die vaak moeilijk te veranderen zijn, juist doordat ze geworteld zijn in jarenlange ervaring. Bij realistisch opleiden wordt gebruik gemaakt van een didactiek waarin vanuit preconcepten naar theorie wordt gewerkt (Lagerwerf & Korthagen 2003a, 2003b).

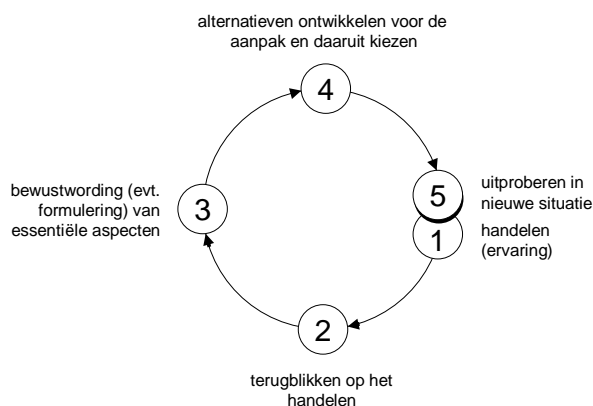
## Praktijktheorie

Om theorie en praktijk aan elkaar te kunnen relateren is het belangrijk studenten niet alleen academische kennis over leren en onderwijzen aan te bieden (Korthagen, 1998, noemt dit "theorie met een hoofdletter"), maar theoretische noties die dichtbij de concrete eigen ervaringen van de student staan en die de student helpen om tot effectief handelen in de praktijk te komen. Men spreekt wel over contextgebonden praktijkkennis (Meijer, Zanting & Verloop, 2002; Verloop, 2003) ook wel praktijktheorie of "theorie met een kleine t" genoemd. Daarin zijn theoretische kennis, opvattingen en handelingsleidende principes geïntegreerd. Ervaren leraren beschikken over veel praktijkkennis die hun handelen stuurt, maar die vaak impliciet is (Kwakman & Van den Berg, 2004), en ontwikkeld is tijdens zogenaamd informeel leren. Dat is leren dat niet bewust en intentioneel plaatsvindt (Hoekstra, 2007). Het is van belang dat in de coaching van beginnende leraren de praktijkkennis van meer ervaren leraren expliciet wordt gemaakt (Zanting, 2001) en dat studenten op die praktijkkennis reflecteren (Buitink, 2001).

## (Leren) reflecteren

Reflecteren door leraren op hun onderwijservaringen wordt door iedereen belangrijk gevonden (Groen, 2006; Janssens, 2008; Loughran, 2006). Schön (1987) stelt reflectie vooral getriggerd wordt door niet-routinematige situaties. Hij maakt onderscheid tussen *reflection-on-action* (na het handelen) en *reflection-in-action* (tijdens de situatie), wat voor beginnende leraren aanvankelijk moeilijk is. Reflectie voorafgaande aan lessituaties is evenzeer belangrijk (Brouwer e.a., 2002, p. 44).

Er is een gevaar dat reflectie oppervlakkig blijft en slechts *handelingsgericht* is ("wat moet ik (beter) doen?"). Uit onderzoek blijkt dat *betekenisgerichte* reflectie veel meer bijdraagt aan de professionele ontwikkeling (Hoekstra, 2007; Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007). Om betekenisgerichte reflectie te stimuleren, helpt het om een aantal stappen te doorlopen die weergegeven worden in onderstaande figuur (Korthagen e.a., 2002).



### *Spiraalmodel voor reflectie*

Met name is het belangrijk om voldoende aandacht aan fase 3 te geven en daarbij aan de verbinding met theorie, en niet meteen naar een oplossing te schieten. Korthagen e.a. (2002) geven concrete aanwijzingen en vragen voor het verdiepen van de reflectie, waarbij denken, voelen, willen en handelen evenwichtige aandacht krijgen.

Voor opleiders is een belangrijke vraag hoe je studenten leert zelfstandig te reflecteren. Dan hebben we het over *leren reflecteren*. Een daarvoor geschikte didactiek is uitgewerkt in Korthagen (1998) en uitgebreider in Korthagen e.a. (2001). Idealiter leren studenten ook elkaars reflectie te ondersteunen, middels intervisie of collegiaal ondersteund leren (COL) (Melief & Tigchelaar, 2001).

Het spiraalmodel voor reflectie is een procesmodel dat nog niets zegt over de vraag *waarover* de student reflecteert. Om verdieping aan te brengen in het reflecteren is daarom in de afgelopen tien jaar *kernreflectie* ontwikkeld (Korthagen & Vasalos, 2002). Daarbij worden in een zgn. ui-model zes lagen onderscheiden waarop de reflectie zich kan richten: 1. de omgeving, 2. gedrag, 3. competenties, 4. overtuigingen (*beliefs*), 5. (beroeps)identiteit, en 6. betrokkenheid (missie of inspiratie). De theorie van kernreflectie stelt dat het functioneren van leraren (dus bijv. hun gebruik van competenties) effectiever en natuurlijker wordt naarmate deze lagen met elkaar in harmonie zijn.

### **Uitgaan van kracht en persoonlijke kwaliteiten**

Kernreflectie richt zich ook op het bewust worden van de eigen persoonlijke kwaliteiten, zoals moed, doorzettingsvermogen, betrokkenheid, helderheid, e.d. Een nieuwe stroming in de psychologie, de zgn. *positieve psychologie*, stelt dat een focus op zulke kwaliteiten en op succeservaringen effectiever is dan een nadruk op wat nog niet goed gaat en op deficiënties (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Fredrickson (2002) ontwikkelde het *broaden-and-build model* dat zegt dat het belangrijk is om voort te bouwen op de kwaliteiten en positieve betekenissen die aanwezig zijn en om die uit te bouwen. Dat vraagt om relatief veel positieve feedback en een focus op successen en idealen (Korthagen & Lagerwerf, 2008).



## Biografisch perspectief/ reflectie op beroepsidentiteit

Naarmate de student diepgaander stilstaat bij de eigen *identiteitsontwikkeling als leraar* spreekt men van een *biografisch perspectief* (Brouwer e.a., 2002; Kelchtermans, 1994; Rodgers & Scott, 2008). Daarin kan eventueel de eigen levensloop voorafgaande aan de opleiding (bijvoorbeeld de eigen schoolloopbaan) meegenomen worden. De gedachte hierachter is dat leraren door levens- en loopbaanervaringen een persoonlijk interpretatiekader ontwikkelen, *subjectieve onderwijstheorie* genaamd (Kelchtermans & Vandenbergh, 1995). Bij de voortdurende ontwikkeling daarvan spelen zogenaamde "kritische situaties" een belangrijke rol. Dit zijn bepaalde gebeurtenissen of ervaringen die een bijzondere invloed hebben/hadden op deze, dynamische en persoonlijke subjectieve theorieën en op het zelfbeeld van de leraar.

## Modelling / teach as you preach

Het bijzondere van het beroep van lerarenopleiders is dat zij onderwijzen over onderwijzen (Russell & Korthagen, 1995). Er wordt daarom van hen verwacht dat ze de theorieën die zij onderwijzen in hun eigen opleidingsonderwijs in praktijk brengen ('*teach as you preach*'). Dit wordt het *congruentieprincipe* genoemd (Korthagen (1998).

Russell (1997) stelt dat het voorbeeldgedrag van opleiders van groot belang is: "How I teach, IS the message". Men spreekt over *modelling of congruent opleiden* (Swennen, Korthagen & Lunenberg, 2004). Voorbeelden van opleiders die dit bewust doen, zijn bijv. te vinden in Loughran en Russell (2002) en Wood en Geddis (1999). Het leereffect van modelling op studenten wordt vergroot als de opleider het voorbeeldgedrag ook expliciet maakt, dat wil zeggen dat deze het eigen didactisch handelen als zodanig benoemt en ter discussie stelt, de effecten van het eigen didactisch handelen in het hier-en-nu bespreekt, enzovoort. Als de opleider het eigen gedrag ook legitimeert met behulp van theorie is dat een extra bijdrage aan het leerproces. Swennen, Korthagen en Lunenberg (2004) vonden in een onderzoek dat deze geavanceerde vormen van modelling helaas weinig door opleiders worden toegepast.

## Scholing van opleiders op instituut en school

Een belangrijk meta-principe is dat bovenstaande principes ook van belang zijn in de professionele ontwikkeling van de opleider zelf. Ook die zou regelmatig moeten reflecteren en ondersteund moeten met theorie die aansluit bij de eigen opleidingservaringen en daarin ontstane concerns (Korthagen et al., 2001; Russell & Korthagen, 1995). Het is opvallend dat dit een relatief braakliggend terrein is: een systematische scholing van opleiders voor hun beroep ontbreekt, niet alleen in ons taalgebied, maar ook internationaal. Er is momenteel wel een door de VELON gesteund initiatief in deze richting. Wat ook bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van opleiders zijn projecten die zich richten op het doen van onderzoek door opleiders naar de eigen praktijk (Lunenberg, Zwart & Korthagen, 2009).

## Referenties

Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P. & Van Veen, K. (Reds.) (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

- Bergen, T. & Vermunt, J. (2008). Het leren van leraren op de werkplek. *VELON Tijdschrift*, 29(4), 45-53.
- Brouwer, N. e.a. (2002). *Voor de klas: Voorbereidingen op de praktijk*. Bussum: Coutinho.
- Buitink, J. (2001). Aanpassing aan de alledaagse praktijk? Over de inrichting van een lerarenopleiding waarin combinatie van werken en leren centraal staat. *VELON Tijdschrift*, 22(3), 20-25.
- Buitink, J. (2008). Inrichting van de leerwerkplek bij het opleiden in de school. *VELON Tijdschrift*, 29(2), 37- 42.
- Buitink, J. & Wouda, S. (2001). Samen-scholing, scholen en opleidingen, elkaars natuurlijke partners. *VELON Tijdschrift*, 22(1), 17-21.
- Fessler, R., & Christensen, J.C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120- 134). Oxford, etc.: Oxford University Press.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 4(2), 207-226.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education: 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Groen, M. (2006). *Reflecteren: De basis*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Haney, W., Madaus, G. & Kreitzer, A. (1987). Charms talismanic: Testing teachers for the improvement of American education. In: E.Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 169-238). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern: Eine empirische Längsschnittuntersuchung*. Basel: Beltz.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Proefschrift. Utrecht: IVLOS.
- Janssens, M. (2008). *De kunst van reflectie: Werkboek voor leraren*. Baarn: HBuitgevers.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp. 111-145). Chicago: University of Chicago Press.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kelchtermans, G. e.a. (2010). Worstelen met werkplekleren: Naar een beschrijvend model van werkplekleren. *VELON Tijdschrift*, 31(1), 4-11.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1995). Betrokkenheid en het biografisch perspectief. In D. van den Berg & R. Vandenberghe (Eds.), *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing* (pp. 209-233). Tilburg: Zwijssen..
- Kinkhorst, G.F. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *Onderwijsinnovatie, Open Universiteit*. 17-25.

- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren: Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F.A.J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift*, 25(1), 13-23.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit: Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift*, 23(1), 29-38.
- Kwakman, K & Van den Berg, E. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: Naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift*, 25(3), 6-14.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. (2003a). Bruikbare kennis ontwikkelen bij studenten. *VELON Tijdschrift*, 24(2), 4-9.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. (2003b). Van praktijk tot theorie en terug. *VELON Tijdschrift*, 24(2), 10-14.
- Lortie, S. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J.J. & Russell, T. L. (Eds.) (2002). *Improving teacher education practices through self-study*. London: Routledge/Falmer.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *VELON-Tijdschrift*, 30(2), 16-21.
- Lunenberg, M., Ponte, P. & Van de Ven, P.H. (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen...? *VELON Tijdschrift*, 27(2), 4-12.
- Lunenberg, M., Zwart, R. & Korthagen, F. (2009). De begeleiding van lerarenopleiders die hun eigen praktijk onderzoeken, *VELON Tijdschrift*, 30(2), 4- 10.
- Mansvelder-Longayroux, D.D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 47-62.
- Melief, K. & Tigchelaar, A. (2001). Studenten begeleiden elkaar tijdens de stage: Het opleidingstraject 'collegiaal ondersteund leren'. In F. Korthagen, A. Tigchelaar & T. Wubbels (Red.), *Leraren opleiden met het oog op de praktijk* (pp. 135-55). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Meijer, P., Zanting, A. en Verloop, N. (2002). Docenten-in-opleiding onderzoeken de praktijkkennis van ervaren docenten. *VELON Tijdschrift*, 22(1), 9-16.
- Oosterheert, I. & Vermunt, J. (2002). Hoe leraren-in-opleiding leren. *VELON-Tijdschrift* 23(3), 4-10.

- Rodgers, C. R. & Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D.J. McIntyre, K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research in Teacher Education* (pp. 732-755). New York: Routledge.
- Russell, T. (1997). How I teach IS the message. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32-47). London/Washington D.C.: Falmer Press.
- Russell, T. & Korthagen, F.A.J. (Eds.) (1995). *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education*. London: Falmer Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Stones, E. (1992). *Quality teaching: a sample of cases*. London/New York: Routledge
- Swennen, A., Jörg, T. & Korthagen, F. (2001). De concerns van eerstejaars studenten van de PABO. *VELON Tijdschrift*, 22(4), 20-30.
- Swennen, A., Korthagen, F. & Lunenberg M. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *VELON Tijdschrift*, 25(2), 17-27.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review* 5, 164–183.
- Tillema, H. (2004). Gericht werken met competenties in de opleiding. *VELON Tijdschrift*, 25(2), 28-34.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In N. Verloop & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde* (pp. 195-248). Groningen/ Houten: Wolters-Noordhoff.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- Wood, E. & Geddis, A.N. (1999). Self-conscious narrative and teacher education: Representing practice in professional course work. *Teaching and Teacher Education*, 15, 107-119.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.
- Zanting, A. (2001). *Mining the mentor's mind: The elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers*. Dissertatie. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20.

## 2. OPLEIDINGSDIDACTIEK

### 2.3. Welke opleidingsmethodieken zijn beschikbaar?

#### 2.3.1. Theoretisch perspectief - *Bob Koster en Larike Bronkhorst*

Er zijn veel opleidingsmethodieken beschikbaar. Bij de keuze voor het inzetten van een bepaalde methodiek speelt, naast andere overwegingen, het te verwachten effect een belangrijke rol. Bij opleidingsmethodieken is het echter niet eenduidig vast te stellen of ze effectief zijn. Ten eerste omdat er in de literatuur *geen overeenstemming bestaat over wat effectief betekent* (Cochran-Smith, 2001): is een methodiek effectief als hij het leren, handelen of de competenties van de student bevordert? Of heeft een effectieve methodiek ook invloed op het leren van leerlingen? Daarnaast is er een *“keten van bewijs”* nodig om vast te stellen of de opleidingsmethodiek inderdaad invloed heeft gehad en effectief is geweest (Cochran-Smith & Zeichner, 2005) en op welke manier. Deze bewijsketen is lastig vast te stellen omdat veel factoren een rol spelen, zoals bijvoorbeeld bestaande overtuigingen en vaardigheden van de student, de plaats van de methodiek in het gehele curriculum, maar ook het type school waarin de student werkzaam is. Effectiviteit is dus niet altijd een eenduidig uitgangspunt bij de keuze voor opleidingsmethodiek.

Een andere invalshoek is de ontwikkeling van de opleidingsmethodiek zelf als uitgangspunt te nemen en de keuze voor bepaalde methodieken hierop te baseren. Een verantwoord ontwikkelde opleidingsmethodiek voldoet aan de volgende criteria:

- De methodiek is systematisch tot stand gekomen;
- De methodiek is onderbouwd vanuit een visie op opleiden waarbij gebruik gemaakt wordt van relevante bronnen;
- De methodiek is door opleiders op basis van hun praktijkervaring en experimenteren in de praktijk geëxpliciteerd.

Vermunt (2006) noemt acht verschillende didactische aanpakken om docenten te laten leren. We gebruiken deze aanpakken hieronder als structuur voor onze bijdrage. Deels herkennen we hier de ‘pedagogical approaches’ in die Grossman (2005) onderscheidt, zoals case methods, portfolio en praktijkonderzoek. Bij elk van deze acht didactische aanpakken geven we een of twee opleidingsmethodieken die voldoen aan de voorgaande criteria. Het zijn een aantal voorbeelden van een verantwoorde opleidingsmethodiek die voor de Nederlandse context zijn ontwikkeld.

#### 1. Traditionele didactiek

Hoewel traditioneel opleiden vaak gezien wordt als achterhaald, is het (interactief) hoorcollege een methodiek die nog steeds veel gebruikt wordt. Hierin wordt de kennisbasis van het leraarschap over het voetlicht gebracht. In zijn afscheidsrede stelt Westhoff (2009) dat in hoorcolleges niet uit zou moeten worden gegaan van het informatie aanbod van de docent, maar van kennisopslag bij de student. Hij gebruikt de metafoer van de flipperkast om aan te geven dat wat studenten leren van een college altijd een kwestie is van meerdere factoren: de docent kan dus niet voorspellen welke kennis zijn studenten onthouden. Hij kan er wel invloed op uitoefenen door een zo rijk mogelijk college te creëren: de te leren kennis op verschillende manieren, herhaaldelijk en in realistische

context aan te bieden, opdat de student het aan zijn bestaande opvattingen kan relateren en daarin integreren.

## **2. Casusgerichte didactiek**

Casusgericht opleiden maakt gebruik van een gesimuleerde praktijk om het denken, het referentiekader, de concepties van leraren in opleiding, en/of hun begrip van klassensituaties, enerzijds bloot te leggen en anderzijds te beïnvloeden (Grossman, 2005). De casus zelf kan op verschillende manieren aangeboden worden: geschreven, audiovisueel of door opleider of medestudent gespeeld in de onderwijssetting. De student kan hier weer op verschillende manieren verder mee aan het werk: wederom geschreven (vaak in beoordelingssettings), in dialoog met peers en/of een opleider, of door daadwerkelijk de reactie uit te spelen.

In Nederland zijn een aantal voorbeelden van deze opleidingsdidactiek voor handen. Voor het vak rekenen-wiskunde bevat het project MILE (Dolk, e.a., 1996) een schat aan bruikbare materialen voor de opleiding, bijvoorbeeld als het gaat om reageren als student op situaties uit de lespraktijk. Dan is er het project Colevi (Bakx & van den Berg, 2005), waarin aan coöperatief leren binnen de lerarenopleiding inhoud wordt gegeven met behulp van video's. Ook door het Ruud de Moor centrum van de Open Universiteit worden bruikbare materialen geproduceerd die lerarenopleiders kunnen gebruiken om aan casusgerichte didactiek invulling te geven.

## **3. Concerngestuurde didactiek**

Bij concerngestuurde didactiek staat de leerbehoefte van de leraar in opleiding centraal. De concerns van de docenten in opleiding zijn dan het startpunt voor leren, maar ook voor het onderwijs dat de lerarenopleider verzorgt. Concerns kunnen zowel problematisch ervaren (les)situaties zijn als positieve ervaringen waarop gereflecteerd wordt.

Bij dit 'Leren van ervaringen' vormen concrete situaties die de student of leraar heeft meegemaakt het startpunt, waarbij door middel van systematische reflectie zelf kennis geconstrueerd wordt. Deze systematische reflectie bevat een gedetailleerde analyse van wat er gebeurde, wat het effect daarvan op leerlingen was en wat deze ervaring voor de student een concern maakt. Deze (leer)vragen zijn het startpunt voor verdieping waarbij onder andere na kan worden gegaan wat er in de theorie over geschreven is, om vervolgens handelingsalternatieven te formuleren, passend bij de student zelf en de context waarin hij lesgeeft. Het reflectiemodel beschrijft de individuele methodiek die hierbij past (Korthagen e.a., 2002a), het VESit-model beschrijft de groepsmethodiek die opleiders hiervoor kunnen gebruiken (Korthagen e.a., 2002b).

'Modelgestuurd leren van succes' (Janssen e.a., 2008) is een ander voorbeeld. In deze opleidingsmethodiek wordt studenten gevraagd terug te kijken op *succeservaringen*. Die zijn vervolgens input voor reflectie, waarin de ervaring met behulp van een model en achterliggende theorieën geanalyseerd wordt. Op basis daarvan worden praktijkregels geformuleerd en onderbouwd. Deze praktijkregels kunnen vervolgens worden omgezet in voornemens voor nieuwe lessen. Omdat succeservaringen inzicht bieden in wat een student wil en kan, passend in de specifieke context, stimuleert het nadenken over deze ervaringen positieve zelfwaardering.

#### **4. Competentiegerichte didactiek**

Doel van de lerarenopleiding is volgens velen om studenten af te leveren die startbekwaam zijn, dat wil zeggen die over een aantal competenties beschikken op pedagogisch en didactisch gebied waarmee zij het primair proces in de groep of de klas op niveau kunnen inrichten en verzorgen. Ook moeten startende leraren beschikken over competenties op het gebied van bijvoorbeeld samenwerken met collega's, werken aan schoolontwikkeling en het aansturen van de verdere eigen groei. Bij competentiegerichte didactiek is zelfregulatie of zelfsturing een belangrijk onderdeel.

Opleidingsmethodieken die (aanstaande) leraren stimuleren om aan het verwerven van hun competenties te werken zijn 'het portfolio' en het 'persoonlijk opleidingsplan'. In twee, overigens met prijzen beloonde, artikelen uit het *Velon* tijdschrift wordt deze methodiek concreet uitgewerkt en de achtergrond geschetst (Elshout-Mohr, 2003; van Tartwijk e.a., 2005).

#### **5. Leergemeenschappen**

In leergemeenschappen kunnen studenten hun ervaringen verwerken en verdiepen. Een hiervoor uitgewerkte methodiek is Collegiaal Ondersteund Leren (uitgewerkt in Korthagen e.a., 2002a) waarin studenten in kleine groepen systematisch op een gelijkwaardige en zelfstandige manier hun ervaringen bespreken, verdiepen en tot nieuwe aanpakken komen voor hun praktijksituaties.

Ook voor leergemeenschappen waarin (aanstaande) leraren aan inhoudelijke onderwerpen werken, die te maken hebben met school- en/of onderwijsontwikkeling, zijn methodieken ontwikkeld. Handvatten en aandachtspunten om dit soort professionele leergemeenschappen in te richten wordt aangereikt door Verbiest e.a. (2005).

#### **6. Meesterschap**

Onder druk van visitaties bij de verschillende lerarenopleidingen met name voor primair onderwijs en de discussie over 'het niveau' van de leraar, krijgt de theoretische verdieping die de opleiding biedt en de daaruit voortvloeiende vaardigheid van leraren om hun handelen in de klas te kunnen onderbouwen, steeds meer aandacht. De nadruk komt daarbij steeds meer te liggen op het stimuleren van (aanstaande) leraren om door middel van praktijkonderzoek een eigen praktijktheorie te ontwikkelen. Op een aantal opleidingen is dit praktijkonderzoek beter bekend als 'Meesterwerk'.

Over de vraag hoe studenten aan dit meesterschap invulling kunnen geven of hoe onderzoek in het curriculum van de lerarenopleiding een plek kan krijgen is recent redelijk veel gepubliceerd. Veel minder is dat het geval ten aanzien van de vraag hoe een opleider hier methodisch vorm aan kan geven. Een uitzondering hierop is de publicatie van Cornelissen e.a. (2008) waarin de kenmerken van de begeleiding van (actie)onderzoek in kaart worden gebracht.

#### **7. Informeel leren**

Steeds meer onderzoek geeft aan dat docenten in de praktijk voor een groot deel informeel leren. Dit informele leren wordt verschillend gedefinieerd. Eraut (2004) onderscheidt drie definities van informeel leren die door elkaar gebruikt worden in de literatuur: doelbewust, reactief en impliciet leren.

Doelbewust informeel leren is gepland leren, maar dan wel op de werkplek (en daarmee niet-formeel). Reactief informeel leren is leren op de werkplek in reactie op wat zich daar voordoet en daarmee niet gepland en niet formeel. Impliciet informeel leren is ongepland leren op de werkplek dat onbewust plaats vindt, maar wel invloed heeft op toekomstig handelen.

Bij elk van deze definities kan informeel leren niet als opleidingsmethodiek gezien worden, maar kan de leeromgeving wel zo opgezet worden dat informeel leren waarschijnlijk wordt gemaakt. Geldens (2007) gebruikt hiervoor de term krachtige werk- of leeromgeving. Op basis van haar onderzoek concludeert zij dat de opzet van mentoraat en coaching, bekwaamheden, een doorgaande leerlijn en samenwerkingsafspraken tussen student en begeleiders kenmerken zijn die een leeromgeving krachtig maken.

## 8. Samen opleiden door school en instituut

Zie andere bijdragen in deze kennisbasis.

### Bronnen

Bakx, A. & van den Berg, E. (2005). *Van onderzoek tot leermateriaal. Coöperatief leren met video's in lerarenopleidingen*. Colevi: Eindhoven.

Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 527-546.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education, the report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cornelissen, L.J.F., Berg, E. van den (2008). Kennis-maken met de begeleiding van actieonderzoek: een onderzoek naar de kenmerken van de begeleiding van leraren die actieonderzoek uitvoeren. *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 35-44.

Dolk, M., Faes, W., Goffree, F., Hermsen, H. & Oonk, W. (1996). *Een Multimediale Interactieve Leeromgeving voor aanstaande leraren basisonderwijs ingevuld voor het vak rekenen-wiskunde & didactiek*. Utrecht: MILE-reeks, publikatie 1, Freudenthal Instituut/NVORWO.

Dunn, T. G., & Shriner, C. (1999). Deliberate practice in teaching: What teachers do for self-improvement. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 631-651.

Elshout-Mohr, M. (2003). Goed gebruik van portfolio's in competentiegerichte opleidingen. *Velon, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(4), 5-13.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.

Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving: Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Proefschrift. Radboud Universiteit Nijmegen.



Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education –The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 425-476). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Janssen, F., Veldman, I. & Van Tartwijk, J. van (2008). Modelgestuurd leren van je succes. Praktisch uitgewerkt voor de biologiedidactiek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(2), 4-13.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002a) *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.

Korthagen, F., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002b). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. EPS.

Van Tartwijk, J., van Rijswijk, M. & Tuithof, H. (2005). De introductie van een portfolio aan de hand van een analogie. *Velon, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(3), 24-30.

Verbiest, E., Teurlings, C., Ansems, E., Bakx, A., Grootswagers, A., Heijmen-Versteeg, I., Jongen, Th. & Uphoff, W. (2005): Collectief leren en de rol van de schoolleider. Verbinden van schoolontwikkeling en professionalisering. *Basisschoolmanagement*, 18(8), 26-35.

Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Westhoff, G. (2009). *Leren overdragen of het geheim van de flipperkast. Elementaire leerpsychologie voor de onderwijspraktijk*. Biezenmortel: MesoConsult.

## 2. OPLEIDINGSDIDACTIEK

### 2.3. Welke opleidingsmethodieken zijn beschikbaar?

#### 2.3.2. Praktisch Perspectief - Janneke Geursen

##### Context

Binnen de Universitaire Lerarenopleiding verzorg ik als lerarenopleider zes colleges rond het ontwerpen van onderwijs. Studenten van alle schoolvakken zitten bij elkaar en werken gedurende deze collegereeks aan hun eigen lesontwerpen en leren deze te verdiepen en verantwoorden. Thema's: doelen, beginsituatie, activerend lesgeven, samenwerkend leren, toetsing en evaluatie. Ik heb deze collegereeks samen met een collega opgebouwd en wij blijven hem samen ontwikkelen. Onze visie is dat er niet één manier van ontwerpen goed is, maar dat een docent moet weten uit welke aanpakken hij/zij kan kiezen en dat bewust en met kennis van zaken doet (Crowe, A. & Berry, A. (2007), *Teaching Prospective Teachers about Learning to Think like a Teacher: Articulating our Principles of Practice*. In T. Russell and J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, Relationships and Practices*. Routledge). We kiezen er nadrukkelijk voor om geen hoorcolleges te geven, maar interactieve bijeenkomsten te verzorgen waarin theorie weliswaar een belangrijke rol speelt, maar altijd gekoppeld wordt aan hun ervaring, inzichten en lespraktijk. Wij baseren ons daarbij o.a. op inzichten van Swennen, Korthagen, Lunenberg en Loughran.

Het is voor mij als opleider zeer belangrijk om een voorbeeld te zijn voor studenten en mijn eigen opleidersgedrag te expliciteren (Swennen, J.M.H., Korthagen, F. A. J. & Lunenberg, M.L. (2004). *Congruent opleiden door lerarenopleiders. VELON Tijdschrift (2). 19-27*).

Dit doe ik tijdens het college door regelmatig uit mijn rol van docent te stappen en studenten vragen voor te leggen als: Waarom zou dit onderwerp nu aan bod komen? Waarom denken jullie dat ik ervoor gekozen heb om deze activiteit in tweetallen te doen? In het laatste college van de reeks leg ik ze letterlijk een eigen lesontwerp voor, met de vraag: hoe zou ik deze opzet kunnen verantwoorden? Welke vragen zou jij mij kunnen stellen? Wetende dat studenten zich theorieën ook eigen moeten maken en dat daarbij hun al bestaande opvattingen en ervaringen een grote rol spelen, vraag ik ze om de nieuwe input voortdurend te koppelen aan hun persoonlijke praktijk. Aan het begin van de reeks formuleren studenten een eigen leervraag te laten formuleren die ze op hun naambordje schrijven. Elk college vraag ik ze hun vraag voor zich te nemen, zodat ze met een specifieke focus het college ingaan. Aan het eind van het college noteren ze wat ze ten aanzien van hun vraag hebben opgestoken.

##### Weekjournaal

Sinds vorig jaar houd ik daarnaast een weekjournaal bij: een openbare reflectie op de colleges. Een Canadese collega deed mij op een Self Study Congres dit idee aan de hand. Zij baseerde zich daarbij op de dissertatie van Amanda Berry: *Tensions in Teaching about Teaching: Understanding practice as a teacher educator* (2007). Dit journaal stuur ik naar de studenten uit die collegereeks. Zij bepalen zelf of ze het willen lezen en/of erop willen reageren.

Een voorbeeldfragment:

Het eerste college in een nieuwe reeks ontwerpcolleges. Wat anders is, is dat deze groep uit 40 mensen bestaat en we daardoor naar een ander lokaal moeten uitwijken. Eigenlijk vind ik het wel

leuk: het maakt dat ik niet vanzelf in routines kan vervallen, maar moet onderzoeken wat de groepsgrootte voor mijn ontwerp betekent. Hoe zorg ik ervoor dat ik iedereen leer kennen, niet in hoorcolleges verval “omdat dat sneller gaat” en kan peilen wat er overkomt en wat extra aandacht behoeft? Ook goed voor studenten om met mij te ervaren hoe activerend leren vorm kan krijgen in grotere groepen, zij hebben immers altijd grote groepen leerlingen voor zich.

Ik houd me meer dan andere keren bezig met de “beginsituatie”.

Omdat ik maandag niet verrast wil worden door de omstandigheden in het lokaal ga ik vrijdagmiddag al even kijken. Prima apparatuur, gelukkig een “platte zaal” waardoor de afstand tussen mij en hen niet zo groot is als ik had gevreesd en ruimte om te bewegen.

Ook genoeg ruimte om met elkaar te overleggen en zelfs om door het lokaal te lopen zonder dat dat erg op hoeft te houden. Ik besluit in de werkvormen niets aan te passen. (...) Het wordt me al direct duidelijk dat het inderdaad lang zal duren voor ik iedereen foutloos bij naam kan noemen. Het scheelt ook dat ik nu niet de leervraag aan de naam kan koppelen in mijn hoofd, of iets kenmerkends uit de Starter, simpelweg doordat het teveel mensen zijn (kan ik theoretisch onderbouwen in college 2 ☺). Accepteren dus maar, ook zonder naam kan je contact leggen. (weekjournaal 7 september 2010)

Inmiddels is het journaal voor mij heel belangrijk geworden. Niet alleen ervaar ik het als goede manier om te reflecteren op mijn eigen onderwijspraktijk: door het te delen met studenten geef ik invulling aan mijn opleidersrol. Zo maak ik zichtbaar dat ook mijn colleges Ontwerpen van Onderwijs zijn en ook ik keuzes maak tijdens de voorbereiding die tijdens de uitvoering goed of minder goed kunnen uitpakken. Ook ik trek daaruit conclusies voor de toekomst. Zo laat ik zien dat je altijd in ontwikkeling blijft, ook als ervaren opleider.

Een reactie van een student laat zien dat dit als geruststellend werd ervaren: *“Ik vond het ook fijn om te lezen dat zelfs bij jou niet alles naar wens verliep. Dat maakte dat ik me niet al te veel zorgen maakte als ik zelf net een minder goede les had gegeven: het overkomt Janneke ook”* (student in slotenquête)

Dat studenten die dubbele bodem niet alleen herkennen, maar dat mijn reflectie hen ook aanzet tot reflectie op hun eigen onderwijs, blijkt uit het volgende voorbeeld.

*“Daarnaast is het heel zinnig om te lezen hoe de docent de les ontworpen heeft, omdat dit me heeft laten zien hoe twee perspectieven op eenzelfde les elkaar kunnen aanvullen. De colleges heb ik immers vanuit de rol van de leerling ervaren. Door het weekjournaal wordt mijn eigen ervaring aangevuld vanuit het perspectief van de docent. Dit heeft me doen beseffen en ervaren hoe belangrijk en leerzaam het is om me bij het ontwerpen en geven van lessen ook in mijn leerlingen te verplaatsen”* (Studente in slotenquête)

Mijn reflecties kunnen dieper gaan dan ik me tijdens college vaak kan veroorloven. Wil ik in college de “flow” niet onderbreken, dan is het beter niet te lang stil te staan bij vragen als :Wat zegt het over mij dat ik het zo vervelend vind dat ik de namen nog niet ken? In het weekjournaal kan ik dat soort inzichten wel delen, waardoor ik niet alleen de kans krijg om mezelf persoonlijker te laten kennen, hetgeen de band met studenten ten goede komt, maar ook de onderwijservaring blijkt te verdiepen.

*“Het is voor sommigen van ons (...) even wennen om begrippen aangeboden te krijgen d.m.v een doe-het-zelfopdracht omdat “we” gewend zijn om eerst een theorie aangeboden te krijgen en dan de verschillende visies erop, waarna een soort kritisch perspectief zou moeten ontstaan. Een eerste reactie die ik weleens ervaar en hoor is dat “men” denkt “Waarom wordt het begrip niet meteen*

*uitgelegd?”. Ik denk echter niet dat het daarom draait. Doordat ik tijdens het college vanuit verschillende invalshoeken zelf bezig ben geweest met de drie begrippen (aandacht richten, beginsituatie peilen en voorkennis activeren JG) heb ik ze...*

- *onthouden*
- *geïnternaliseerd*
- *gecombineerd met andere leerstof en ervaringen*
- *kritisch bekeken.*

*Je had de begrippen in 5 minuten kunnen uitleggen, maar dan waren we bij de praktische toepassing ervan op problemen gestuit, als het al was blijven hangen”.*

(reactie van student M op weekjournaal 14 sept 2010)

Het weekjournaal biedt mij ook de mogelijkheid om de gezamenlijke opgedane leerervaringen achteraf te duiden en/of theoretisch van commentaar te voorzien.

Dacht ik aan het eind van het college van afgelopen maandag met name: waarom geef ik zo’n bizar voorbeeld over de naturalistische manier van leren van mijn buurjongetje (zie PS), nu denk ik....hoe zorg ik ervoor dat ik de volgende keer het college-onderwerp de ruimte kan geven dat het verdient. Terwijl ik dit schrijf realiseer ik me dat dit het verschil illustreert tussen reflection-in-action en Reflection-on-action: dingen die je direct registreert en misschien ook duidt, zelfs terwijl je bezig bent en zaken waar je even over na moet denken voor je je realiseert wat er precies gebeurde (Schön) (weekjournaal 20 sept 2010)

Door de reacties van studenten krijg ik meer feedback op mijn eigen handelen dan voorheen het geval was en heb ik dus een extra evaluatiemiddel in handen. De geschreven eigen reflecties inclusief de reacties van studenten bieden mij uitstekend selfstudymateriaal, waardoor het makkelijker wordt mijn eigen ontwikkeling te sturen en duiden.

## 2. OPLEIDINGSDIDACTIEK

### 2.4. Wat is er bekend over de effectiviteit van opleidingsprincipes en -methodieken?

#### 2.4.1. Theoretisch perspectief - *Jan van Tartwijk, Klaas van Veen en Jan Vermunt*

##### **Problemen van aanstaande docenten en opleidingsdidactieken**

Problemen die zich voordoen bij het opleiden van aanstaande leraren zijn bijvoorbeeld: de diepgaande misconcepties over lesgeven en leren die studenten hebben op basis van hun jarenlange ervaringen als leerlingen; de praktijkschok die beginnende leraren doormaken wanneer zij zelfstandig les gaan geven en die er toe kan leiden dat zij vervreemden van de theorie die in de opleiding is onderwezen; en de complexiteit van lesgeven waarbij van docenten wordt gevraagd om tegelijk veel verschillende soorten kennis en vaardigheden in te zetten om het leren te stimuleren van leerlingen met heel verschillende behoeften (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005). In de afgelopen decennia zijn opleidingsdidactieken ontwikkeld met als doel aanstaande leraren te helpen dergelijke problemen te overwinnen. In deze bijdrage wordt een kort overzicht gegeven van dergelijke didactieken en wordt ingegaan op de beschikbare evidentie voor de effectiviteit van kenmerkende elementen daarvan. Voor uitgebreidere overzichten verwijzen we naar het rapport van het AERA Panel on Research and Teacher Education (Cochran-Smith & Zeichner, 2005), naar het werk van Darling-Hammond en Bransford en hun collega's (Darling-Hammond & Bransford, 2005) en naar het recente rapport van National Research Council (2010).

##### **Opleidingsdidactieken**

In zijn oratie onderscheidt Jan Vermunt (2006) een aantal opleidingsdidactieken zoals die werden en worden gebruikt in initiële lerarenopleidingen en bij de professionalisering van docenten. We focussen hier op opleidingsdidactieken die vooral worden gehanteerd in de initiële lerarenopleiding.

##### ***Traditionele Didactiek***

Met de "traditionele" didactiek verwijst Vermunt naar een aanpak waarbij studenten op de opleiding een aantal op zichzelf staande "vakken" volgen (bijvoorbeeld over het schoolvak, de didactiek, of de pedagogiek) en daarover tentamens afleggen. Vaak wordt daarnaast een schoolstage doorlopen. Vroeger was dit de standaard opleidingsdidactiek, maar tegenwoordig wordt die in Nederlandse lerarenopleidingen niet of nauwelijks meer gehanteerd. In sommige buitenlandse landen is dit echter nog de gangbare opleidingsdidactiek.

##### ***Effectiviteit: Coherentie versus op zich zelf staande vakken***

Het daadwerkelijke effect van dergelijke traditionele programma's op de lespraktijk van aanstaande docenten lijkt beperkt. Op basis van een overzicht van vergelijkende studies benadrukken Darling-Hammond, Hammerness en hun collega's (2005) het belang van coherentie en een consistente focus en boodschap voor de effectiviteit van opleidingen.

### **Casusgericht**

In de casusgerichte didactiek staat de gesimuleerde praktijk centraal die zowel schriftelijk als op video kan worden gepresenteerd. Ook microteaching –oefenen van vaardigheden in bijvoorbeeld een rollenspel- kan onder deze didactiek worden gerangschikt.

*Effectiviteit: Kijken versus doen, casussen, en feedback*

Grossman (2005) haalt onderzoek aan dat aantoont dat het werken met casussen een positief effect kan hebben op vermogen van aanstaande docenten om onderwijssituaties te analyseren. Wat betreft microteaching blijkt dat het kijken naar een docent die voordoet wat geoefend moet worden vaak net zo belangrijk is voor het leren van aanstaande docenten als het oefenen zelf. Verder blijkt van de kwaliteit van feedback van groot belang voor de effectiviteit van dergelijk onderwijs.

### **Concerngestuurd**

Bij concerngestuurde didactiek vormen de ervaringen van docenten-in-opleiding in de schoolpraktijk het startpunt voor het onderwijs. Het gaat dan vaak om iets wat (nog) niet goed gaat en waar de aanstaande docent niet tevreden over is. In vrijwel alle Nederlandse lerarenopleidingen, maar zeker in opleidingen die uitgaan van een de concerngestuurde didactiek, heeft reflectie (systematisch analyseren van eigen ervaringen) van docenten-in-opleiding een prominente plaats.

*Effectiviteit: Reflectie*

Wanneer het gaat om reflectie wordt in Nederlandse lerarenopleidingen veel gebruik gemaakt van het werk van Fred Korthagen (Korthagen, Tigchelaar & Wubbels, 2001) en in mindere mate het werk van Geert Kelchtermans (Kelchtermans, 1991; 2001). Onderzoek laat zien dat reflectie zinvol kan zijn, mits het zorgvuldig wordt aangeleerd en begeleid (Grossman, 2005; Brouwer & Korthagen, 2005). Recent onderzoek toont positieve effecten op de ontwikkeling van aanstaande docenten wanneer zij worden gestimuleerd te reflecteren op hun succeservaringen in plaats van op wat niet goed ging (Janssen, de Hullu & Tigelaar, 2008).

### **Competentiegericht**

Bij competentiegerichte didactiek gaat het erom dat docenten-in-opleiding systematisch toewerken naar een vooraf geformuleerd competentieprofiel dat samen met het beroepenveld is opgesteld. In Nederland is het competentieprofiel voor het docentschap vastgelegd in de Wet Beroepen In het Onderwijs (wet BIO). Bij competentiegericht onderwijs wordt veel gebruik gemaakt van realistische beroepstaken. Leerroutes –die vaak worden vastgelegd in Persoonlijke Ontwikkelingsplannen (POP's)- zijn afgestemd op het beginniveau, de persoon en de situatie van de lerende.

*Effectiviteit: Portfolio's*

De tussentijdse en eindbeoordeling van het bereikte niveau wordt in competentiegericht didactiek over het algemeen gebaseerd op de wijze waarop taken in de praktijk worden uitgevoerd. Een portfolio waarin dit zichtbaar wordt gemaakt heeft dan de functie van een beoordelingsinstrument waarmee -beter dan met andere instrumenten- rekening kan worden gehouden met de mogelijkheden en beperkingen van de context waarin de aanstaande docent taken uitvoert (Shulman, 1998). In het medisch onderwijs, waar ook veel met portfolio's wordt gewerkt, is onderzoek beschikbaar dat laat zien dat een adequate beoordeling op basis van portfolio's mogelijk

is (Driessen, van Tartwijk, van der Vleuten & Wass, 2007). In portfolio's wordt ook vaak gereflecteerd op de ontwikkeling die zichtbaar wordt wanneer in het portfolio over langere tijd evidentie bijeen wordt gebracht. Het gaat dan om het proces van betekenis geven aan ervaringen dat tijdens het maken van het portfolio plaatsvindt (Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2002). Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop (2002) onderzochten de aard van reflectie in portfolio's. Zij concludeerden dat docenten-in-opleiding er in die reflecties relatief weinig op gericht zijn om situaties en ontwikkelingen die zich hebben voorgedaan beter te begrijpen.

### ***Leergemeenschappen en Meesterschapsgerichte Didactieken***

Andere didactieken die Vermunt onderscheidt zijn *Leergemeenschappen*, waarin docenten bijvoorbeeld samen aan de ontwikkeling van onderwijs werken, en *Meesterschapsgerichte didactiek*, waarbij het gaat om theoretische verdieping en onderbouwing van het eigen werk als docent door praktijkonderzoek. Deze didactieken worden vooral gehanteerd als het gaat meer ervaren docenten, maar samenwerken aan de ontwikkeling van onderwijs of het doen van onderzoek gebeurt ook in initiële opleidingen (zeker in het eerstegraadsgebied).

#### ***Effectiviteit: Praktijkonderzoek***

Praktijkonderzoek kan gezien worden als een diepgaande vorm van reflectie, waarbij op een intentionele, systematische en zo veel mogelijk gecontroleerde manier wordt getracht een beter begrip te ontwikkelen van de eigen praktijk. Het ontbreekt echter (nog) aan grootschalig vergelijkend onderzoek dat laat zien wat het zelf doen van onderzoek bijdraagt aan de kwaliteit van aanstaande leraren (Grossman, 2005).

### ***Begeleid Lesgeven in de Praktijk***

In vrijwel alle opleidingsdidactieken heeft lesgeven in de praktijk een prominente plaats. Er zijn allerlei varianten in te onderscheiden, zoals stages en betaalde deeltijd- of voltijdbanen, die verschillen in de mate waarin docenten-in-opleiding worden begeleid, de verantwoordelijkheid dragen voor de lessen, en worden gezien als volwaardig lid van het docententeam. Recent wordt gepoogd dit leren in de praktijk structureler in te bedden in de school waarbij de relatie met de opleiding niet uit het oog wordt verloren. Dergelijke initiatieven staan bekend als "samen opleiden" en "(academische) opleidingsscholen" (vergelijk Melief, Beijaard, Buitink, Meijer, & Van Veen, 2009). Hierbij wordt ook verondersteld dat het samen leren met collega's en van collega's een krachtige leeromgeving biedt.

#### ***Effectiviteit: Begeleid lesgeven***

Onderzoek laat zien dat het begeleid lesgeven van groot belang is om het beroep te leren (Grossman, 2005). Nederlands onderzoek (Brouwer & Korthagen, 2005; Koetsier & Wubbels, 1995) toont aan dat het effect van de praktijkschok gematigd kan worden door een geleidelijke onderdompeling in de lespraktijk, waarbij studenten niet onmiddellijk in het diepe worden gegooid maar geleidelijk steeds meer verantwoordelijkheid krijgen, in combinatie met een doordachte koppeling van theorie aan praktijkervaringen (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001).

## Tot Slot

Naar aanleiding van hun review van het beschikbare Amerikaanse onderzoek naar de effectiviteit van lerarenopleidingen, concludeert het AERA Panel on Research and Teacher Education dat er nog relatief weinig harde evidentie is over het effect van lerarenopleidingen en dat er bovendien nog veel onduidelijkheid bestaat over hoe effecten moeten worden vastgesteld (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; National Research Council, 2010). Behalve dat het panel een onderzoeksagenda formuleert en suggereert dat onderzoek een belangrijke bron is voor het nemen van beslissing over de inrichting van lerarenopleidingen, waarschuwt ze ook dat het toepassen van de resultaten van onderzoek om een zorgvuldige interpretatie vraagt. De resultaten van onderzoek moeten niet gehanteerd worden als een kookboek, maar zijn eerder ingrediënten voor vernieuwingen waarin opleiders, scholen en studenten inbreng zouden moeten hebben. Onderzoek naar onderwijsvernieuwing laat zien dat het ontwerpen van beleid gebaseerd op over wat over het algemeen werkt alléén niet voldoende is voor succes. Succesvolle onderwijsvernieuwing vraagt ook om betrokkenheid en –liever nog– eigenaarschap van de mensen die het aangaat (Fullan, 2007).

## Referenties

- Bergen, T.C.M., Melief, K., Beijgaard, D., Buitink, J., Meijer, P.C., Veen, K. van (Reds.) (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Brouwer, C. N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Reds.) (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390—441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Driessen, E. W., Van Tartwijk, J., Van der Vleuten, C. P. M., & Wass, V. (2007). Portfolios in medical education: Why do they meet with mixed success? A systematic review. *Medical Education* 41(12), 1224-1233.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 425-476). Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.
- Janssen, F., De Hullu, E., & Tigelaar, D. E. H. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 115-127.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders. (Cahiers voor Didactiek, nr. 10)*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Koetsier, C. P., & Wubbels, T. (1995). Bridging the gap between initial teacher training and teacher induction. *Journal of Educationfor Teaching*, 21(3), 333-345.



Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence ErlbaumAssociates.

Korthagen, F. ,Tigchelaar, A., Wubbels, T. (Reds.) (2001). *Leraren opleiden met het oog op de praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2002). Het portfolio als reflectie-instrument voor docenten-in-opleiding. *Pedagogische Studiën*, 79(4), 269-286.

National Research Council (2010). *Preparing teachers: Building evidence for sound policy*. Committee on the study of teacher preparation programs in the United States. Division of Behavioral and Social Science and Education. Washington, DC: The National Academics Press.

Vermunt, J. D. (2006). Docent van deze tijd: Leren en laten leren. Oratie. Universiteit Utrecht.

## 2. OPLEIDINGSDIDACTIEK

### 2.4. Wat is er bekend over de effectiviteit van opleidingsprincipes en -methodieken?

#### 2.4.3. Verder lezen

1. Brouwer, C. N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.

*Occupational socialization in schools is a known factor counteracting attempts at educating innovative teachers. In this study, findings are reported from a longitudinal study conducted among 357 students, 128 cooperating teachers, and 31 university supervisors from 24 graduate teacher education programs. Quantitative survey data as well as in-depth qualitative data were collected over a period of 4.5 years. Development of teaching competence was followed from candidates' enrollment until their third year as in-service teachers. Occupational socialization in schools was demonstrated to have a considerable influence on the development of graduates' in-service competence. However, evidence was also produced for an impact of specific characteristics of the teacher education programs studied involving the integration of practical experience and theoretical study. Implications of these findings for the design of teacher education programs and the conduct of teacher education research are discussed.*

2. Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

*This landmark volume presents the work of the American Educational Research Association's Panel on Research and Teacher Education. It represents a systematic effort to apply a common set of scholarly lenses to a range of important topics in teacher education. The Panel's charge was twofold: (1) to create for the larger educational research community a thorough, rigorous, and even-handed analysis of the empirical research evidence relevant to major policies and practices in preservice teacher education in the U.S.; and (2) to propose a research agenda related to teacher education that builds on what is already known and that identifies the research directions that are most promising for the future. Members of the Panel were appointed from various sectors of the educational research community and with different areas of expertise, including teacher education, policy, assessment, research design and methods, liberal arts, multicultural education, and school reform. Building on their diverse perspectives, they ably translated their charge into a series of questions that became the framework for this volume. The questions illuminate many of the issues that have been most contested in past and current discourse about teacher education reform.*

3. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.

*Based on rapid advances in what is known about how people learn and how to teach effectively, this important book examines the core concepts and central pedagogies that should be at the heart of any teacher education program. Stemming from the results of a commission sponsored by the National Academy of Education, *Preparing Teachers for a Changing World* recommends the creation of an informed teacher education curriculum with the common elements that represent state-of-the-art standards for the profession. Written for teacher educators in both traditional and alternative programs, university and school system leaders, teachers, staff development professionals, researchers, and educational policymakers, the book addresses the key foundational knowledge for teaching and discusses how to implement that knowledge within the classroom. *Preparing Teachers**

*for a Changing World recommends that, in addition to strong subject matter knowledge, all new teachers have a basic understanding of how people learn and develop, as well as how children acquire and use language, which is the currency of education. In addition, the book suggests that teaching professionals must be able to apply that knowledge in developing curriculum that attends to students' needs, the demands of the content, and the social purposes of education: in teaching specific subject matter to diverse students, in managing the classroom, assessing student performance, and using technology in the classroom.*

4. Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education –The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 425-476). Mahwah, NJ: Erlbaum.

*This chapter summarizes the research on how we teach prospective teachers and on how various approaches used by teacher educators might affect what teachers learn about teaching, including what they come to know or believe about teaching, as well as how they engage in the practice of teaching itself.*

5. Janssen, F., De Hullu, E., & Tigchelaar, D. E. H. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 115-127.

*The aim of the current study is to compare the outcomes of reflecting on difficult, problematic experiences with those of reflecting on positive experiences. We focused on three outcome areas: (1) the content of teachers' resolutions after reflecting because decisions need to be productive, (2) their motivation to act on their decision because teachers need to implement their resolutions, and (3) the emotions they have during the process of reflection because emotions are very influential to thinking and learning.*

*Our investigation showed that student teachers who reflected on positive experiences made more innovative resolutions, were more highly motivated to implement these resolutions and had more positive feelings compared to when reflecting on problematic experiences. Implications of the findings include the use of reflection methods based on positive experiences for experience-based learning and for developing adaptive expertise in teacher education. We also present some avenues for further research.*

6. Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Oratie. Universiteit Utrecht.

*'In deze oratie zal ik mij richten op het onderwijzen en leren van docenten.[...] Ik zal proberen te verkennen wat van een docent van deze tijd wordt verwacht, en welke didactische aanpakken ons ten dienste kunnen staan om hen te helpen leren wat daarvoor nodig is. Ik zal ingaan op de vraag wat we weten over hoe docenten zelf leren. En ik zal eindigen met mijn plannen om dat onderwijzen en leren van docenten te ondersteunen, door onderwijs, opleiding en onderzoek.'*

## 2. OPLEIDINGSDIDACTIEK

### 2.4. Wat is er bekend over de effectiviteit van opleidingsprincipes en –methodieken?

#### 2.4.4. Reflectie en discussie

##### *De eigen opleidingsactiviteiten*

a. In de bijdrage over de effectiviteit van opleidingsprincipes en -methodieken worden verschillende opleidingsdidactieken onderscheiden.

Kies nu één opleidingsactiviteit of cursus waar jij (mede)verantwoordelijk voor bent en ga na welke van de in de theoretische bijdrage genoemde opleidingsdidactieken het meest karakteristiek is voor deze activiteit/cursus.

b. Wat voor effect(en) (opbrengsten) vermoed je dat die opleidingsactiviteit heeft? Hoe zeker ben je dat dit effect of deze opbrengsten bereikt wordt/worden?

(Het kan heel stimulerend zijn, maar ook confronterend, om deze vragen als opleidingsteam te bespreken.)

c. Stel dat je als opleider, of als opleidingsteam, systematisch zou willen nagaan wat de effecten van de gekozen opleidingsactiviteit precies zijn. Hoe zou je dat dan aanpakken?

Wat zou de (onderzoeks)vraag zijn die dan leidend zou zijn voor deze evaluatie/dit onderzoek?

##### *Een muurtje bouwen*

a. Haal uit alle vier de theoretische bijdragen over opleidingsdidactiek 10 à 15 principes / aanpakjes / instrumenten / methoden die je belangrijk vindt. Zet elk apart op een kaartje en gebruik deze kaartjes als bouwsteentjes om een ‘muurtje’ mee te bouwen. Dat wil zeggen dat je ze op een groot vel papier plakt, met de belangrijkste onderop (het fundament van het muurtje). De ‘bouwsteentjes’ die daarop steunen plak je daar bovenop. Je kunt op je vel papier ook een prullenbak tekenen, waar je steentjes in doet die je minder belangrijk vindt of die jou niet aanspreken. Kun je jouw muurtje ook kort typeren? (Wat is het leidende idee of de leidende visie achter het muurtje?)

b. Het is stimulerend voor de reflectie als iedereen in een opleidingsteam een eigen muurtje bouwt en als vervolgens de overeenkomsten en verschillen besproken worden. Kun je ook samen tot een ‘teammuurtje’ komen?

### 3. LEREN EN LERENDEN

#### 3.1. Leren: wat is dat eigenlijk

##### 3.1.1. Theoretisch Perspectief - *Robert-Jan Simons*

Leren wordt vaak onbesproken gelaten, vreemd genoeg zelfs door lerarenopleiders. Er vinden mede daardoor samentrekkingen plaats en er worden te simpele tweedelingen gebruikt, waardoor slechts een beperkt deel van het leren in ogenschouw wordt genomen. Leren is niet het woord dat mensen in eerste instantie gebruiken voor verschijnselen die er eigenlijk wel toe horen. Mensen gebruiken eerder woorden als veranderen, zich ontwikkelen, groeien, ervaren, nadenken en dergelijke. Communicatie over leren is dan ook vaak problematisch (Ruijters, 2006). Bijna ongemerkt, zo blijkt ook uit onderzoek van Doornbos (2006), gaan wij echter toch het woord leren zelf gebruiken wanneer wij er eenmaal over aan de praat raken. Mensen hebben kennelijk de neiging om verschijnselen in eerste instantie niet te benoemen als leren en om een beperkte invulling te geven aan het woord leren. Als zij doordenken gebruiken ze het woord leren ook in een bredere betekenis.

Het begrip 'leren' gebruiken we zo vaak en zo vanzelfsprekend dat dikwijls verzuimd wordt er een adequate definitie van te geven. Wanneer er wel omschrijvingen van het begrip leren worden gegeven zijn dit vaak eenzijdige definities, bijvoorbeeld uitsluitend gericht op 'leren op school', alleen gericht op individueel leren, of met alleen oog voor de gedragsmatige, waarneembare kant van het verschijnsel. Dikwijls wordt leren alleen gedefinieerd in termen van de uitkomsten van leren zonder het proces zelf te omschrijven. Leren wordt dan omschreven als 'een relatief permanente verandering in gedrag'. Ook wordt leren wel gelijk gesteld met het verwerven van kennis.

De belangrijkste leerprocessen of -leeractiviteiten hebben betrekking op het selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie (zie Dixon, 1994). Uitkomsten van leren betreffen veranderingen in houding, kennis en vaardigheden. Daarnaast vormt ook het vermogen van mensen om te leren een belangrijke uitkomst van leren. Door te leren, kunnen mensen leren te leren. Wanneer mensen leren, kunnen zij ook iets leren over de wijze waarop men leert en over de wijze waarop men beter kan leren. Daarnaast kan leren ook betrekking hebben op verder weg gelagen veranderingen als veranderd (werk-)gedrag en veranderde werkresultaten.

Leren houdt een verandering in die zowel weinig doelbewust en gepland kan *ontstaan* als ook meer opzettelijk en gepland *tot stand* kan worden gebracht. Docenten zijn gewend om te denken aan leren in termen van doelbewust, gepland, gestuurd leren. Mensen leren echter binnen en buiten hun werk zeer veel zonder dat er een bewuste planning, onderwijs of opleiding aan te pas komen. Die bewuste organisatie en planning van het leren kan overigens door de lerenden zelf plaatsvinden of door begeleiders, computers, managers of opleiders.

Leren gebeurt niet alleen door individuen. Uit het onderzoek van Doornbos blijkt dat politiemensen veel leren van anderen. Collegae, managers, deskundigen, maar ook ondergeschikten en nieuwkomers spelen een belangrijke rol in het leren van individuen. Ook groepen kunnen leren (zie Bolhuis en Simons (1999), hoofdstuk 2). Dit is het geval wanneer de genoemde veranderingen bij twee of meer mensen gezamenlijk plaatsvinden. Er is dan sprake van collectief leren. De collectiviteit kan op procesniveau (samen aan het leren zijn en elkaar daarbij helpen) en ook op het niveau van de uitkomsten: gemeenschappelijke uitkomsten realiseren. Veranderingen in arbeidsprocessen en/of arbeidsresultaten vinden op groepsniveau plaats. In een bepaalde betekenis wordt ook

organisatieverandering leren genoemd: het leren van (deel)organisaties, waarbij veranderingen in cultuur of structuur ontstaan of gerealiseerd worden.

Leren kan worden gedefinieerd als:

het ontstaan of tot stand brengen,  
door middel van het selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en  
het betekenis geven aan informatie  
door individuen, groepen of (deel)organisaties,  
van relatief duurzame veranderingen in kennis, houding en vaardigheden  
en / of in het vermogen om te leren;

Deze veranderingen resulteren - mits de condities daartoe aanwezig zijn –  
in veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten  
bij individuen, groepen en / of de (deel-)organisatie.

### Leren in acht dimensies

Doordat mensen een beperkte definitie van leren hanteren, sluiten zij min of meer automatisch belangrijke aspecten van het leren uit. Dan lijkt het alsof leren alleen door individuen wordt gedaan, of al het leren gestuurd wordt en of leren alleen maar op school (of in een opleiding) wordt gedaan. De in tabel 1 gepresenteerde acht dimensies kunnen daarbij helpen.

<i>Dimensie / categorie</i>	<i>Loopt van:</i>	<i>Via:</i>	<i>Naar:</i>
<b>PLAATS</b>	School, opleiding	Werkplek	Elders
<b>BEWUSTZIJN (bij de lerende)</b>	Onbewust leren, impliciet leren	Bewust van werkdoel, alleen vagelijk bewust van leren	Bewust van leerdoelen en leerprocessen
<b>STURING</b>	Externe sturing	Gedeelde sturing door lerende en externe instantie	Zelfsturing
<b>INHOUD</b>	Gestructureerd en er bestaat consensus over	Half gestructureerd, half ongestructureerd	Niet / slecht gedefinieerde, ongestructureerde problemen
<b>AANSLUITING REFERENTIE-KADER</b>	Leren als aanbouwen bij	Leren als verbouwen	Leren als afbreken en opbouwen
<b>AANZET tot leren</b>	Uit eigen beweging	Vanuit de sociale omgeving, vanuit problemen	Door een sturende instantie
<b>DOOR WIE</b>	Individueel	Groep	(Deel)organisatie
<b>VOOR WIE</b>	Persoon (leren als tool of personal development)	Groep, organisatie en persoon zelf	Groep, organisatie (leren als tool of management)

Lerarenopleiders zouden rekening moeten houden met deze acht dimensies van leren, zowel op het niveau van studenten (gaat het bijvoorbeeld om leren in het instituut of in de school; om het leren van nieuwe concepties of het afbreken van misconcepties) als op het niveau van de (toekomstige) leerlingen van hun studenten (welke mate van sturing is nodig; ligt de nadruk op het individu of op de groep).

Ook als het gaat om hun eigen leren zouden lerarenopleiders zich bewust moeten zijn op welke dimensies dat leren plaats kan vinden.

## **Theorieën over leren**

Leertheorieën kunnen worden onderscheiden in 5 typen: behavioristische, cognitivistische, constructivistische, sociaal-culturele en cultuur-historische. Alle 5 bouwen ze voort op theorieën uit het begin van de 20<sup>e</sup> eeuw. Via psychologen als Watson en Thorndike ontstond de behavioristische leertheorie. Leren werd hier gedefinieerd in termen van gedragsverandering. Het proces van leren bleef in de black box. Belangrijke variabelen die werden onderzocht waren reinforcement (positieve versterking werkt beter dan straf), opdelen in kleine stappen (werkt beter dan grote stappen) en concrete doelstellingen formuleren voor leren. In de zestiger jaren werd de behavioristische visie verdrongen door het cognitivisme. Toch zien we nog steeds aanhangers van de behavioristische leertheorie (bijvoorbeeld in de gedragstherapie). Ook is er recent in de sociale psychologie een opleving van de behaviorisme onderkenbaar. Dijksterhuis benadrukt bijvoorbeeld de impliciete en onbewuste processen die ons leren beïnvloeden. Verder lijken ook nogal wat bevindingen uit de neurowetenschappen goed aan te sluiten bij behavioristische grondprincipes. Voorlopers van de cognitivistische theorie waren Ausubel en Gagné. Zij benadrukten vooral het informatieverwerkingsproces dat plaats vindt bij leren. Aansluiten bij voorkennis en rekening houden met de fasen van verwerking en de typen cognitieve leeruitkomsten waren centrale principes. In de negentiger jaren was vooral de theorie van John Anderson populair: leren analyseren in termen van de overgang van declaratieve kennis naar procedurele kennis: van weten dat naar weten hoe of van verbale kennis naar toepassing. Tegenwoordig herkennen we het cognitivisme in de leerpsychologie vooral in theorieën over cognitieve (mentale) belasting. Leren verloopt het beste volgens deze benadering wanneer er een optimale belasting van het werkgeheugen wordt gerealiseerd die niet te hoog maar ook niet te laag mag zijn. Na en naast het cognitivisme is er de (sociaal) constructivistische theorie over leren. Deze gaat terug naar het oorspronkelijke werk van Piaget en van Dewey. Piaget benadrukte vooral dat bij leren en ontwikkeling een evenwicht tussen aanpassen aan de bestaande cognitieve structuur (assimilatie) en veranderingen van de structuur zelf (accommodatie) van belang is. Dewey schreef ondermeer over het belang van de actieve rol van de lerende en van relaties met authentieke (toepassings)contexten. In de recente constructivistische theorieën komen deze ideeën terug in principes als: verbind leren steeds met concrete toepassingscontexten, zie leren als het construeren en reconstrueren van betekenis en zie leren ook als een sociaal proces. De sociaal-culturele theorie gaat terug naar het werk van Bandura, die benadrukte dat observeren en imiteren belangrijke leerprocessen zijn. De hedendaagse sociaal-culturele theorie benadrukt vooral het leren in en van de gezamenlijke praktijk in communities of practice en leerwerkgemeenschappen. De cultuur-historische theorie baseert zich op de theorie van Vygotski, die leren vooral zag als een proces van interiorisatie van uitwendige handelingen tot denkhandelingen. De zone van naastbije ontwikkeling zorgt ervoor dat mensen leren van en met behulp van verder gevorderden (oudere leerlingen, experts, volwassenen). Tegenwoordig is vooral Engeström's activity theory populair. Hij theoretiseert vooral over de spanningen die in en tussen

werksystemen ontstaan als gevolg van veranderingen. Leren vindt volgens hem vooral plaats op de grenzen van systemen (boundary crossing).

Lerarenopleiders zouden de moderne leertheorieën en hun historische voorgangers ervan goed moeten kennen om zo de leraren in opleiding te kunnen helpen met het vormen en legitimeren van hun visie op leren. De twee hieronder genoemde boeken van Knud Illeris zouden daarbij goede diensten kunnen vervullen.

## Referenties

Berings, M. G. M. C. (2006) *On-the-Job Learning Styles: Conceptualization and Instrument Development for the Nursing Profession*. Proefschrift. Universiteit van Tilburg.

Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker en van der Vegt.

Bolhuis, S.A.M., en P.R.J. Simons (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.

Dixon, N. (1994). *The Organizational Learning Cycle: how we can learn collectively*. London: McGraw-Hill.

Doornbos, A.J. (2006). *Work related learning at the Dutch police force*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Illeris, K. (2004). *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Malabar: Krieger Publishing Company, 2004

Illeris (2009) (Ed.). *Contemporary theories of learning*. London: Routledge

Ruijters, M.P.C. (2006). *Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Proefschrift. Deventer: Kluwer.



### 3. LEREN EN LERENDEN

#### 3.2. Hoe vindt leren in een beroepscontext plaats?

##### 3.2.1. Theoretisch perspectief - *Sanneke Bolhuis*

Een lerarenopleiding is een beroepscontext waarin lerarenopleiders zelf leren. Scholen vormen beroepscontexten waarin hun studenten (als aankomende leraren) leren, maar waarin ook (beginnende en ervaren) leraren leren. Hun leerlingen en studenten leren tijdens stages als aanstaande beroepsbeoefenaars in allerlei beroepscontexten. Voor lerarenopleiders is de vraag 'hoe vindt leren in een beroepscontext plaats' dus op verschillende niveaus van belang: voor het eigen leren als lerarenopleider, voor (het begeleiden van) het leren van studenten in de stage- of opleidingsschool en voor het onderwijs aan studenten over het leren van hun (toekomstige) leerlingen en studenten.

##### **Leren in een beroepscontext versus schools leren**

De term 'leren' wordt vaak primair opgevat als het georganiseerde leren zoals dat wordt beoogd in het onderwijs. 'Leren in een beroepscontext' (of werkplekleren) wordt in het verlengde daarvan vaak vooral opgevat als leren in stages. Door het toenemende belang van 'blijvend leren' in vrijwel alle beroepen heeft 'leren in een beroepscontext' echter een bredere betekenis gekregen. Deze komt tot uitdrukking in allerlei kwalificaties zoals incidenteel, informeel, niet-intentioneel, impliciet, onbewust leren. Al worden deze termen door diverse auteurs verschillend gebruikt, duidelijk is dat leren in een beroepscontext meer en anders is dan leren op de opleiding. Kort samengevat: leren gebeurt niet alleen gepland en georganiseerd maar ook ongepland en toevallig, zowel bedoeld als onbedoeld, zowel bewust als onbewust, zowel door taal als door doen en ervaren, niet alleen individueel maar ook gezamenlijk, zowel binnen als buiten het onderwijs, met zowel positieve als ook minder gewenste, negatieve resultaten. Leren in een beroepscontext is primair een effect van alle mogelijke ervaringen, gedrag en handelen, terwijl het leren in het onderwijs wordt georganiseerd als een zelfstandige activiteit die vaak voorafgaat aan 'toepassing' (Bolhuis, 2009).

##### **Vormen van leren in een beroepscontext**

Leren en resultaten daarvan zijn allereerst een onderdeel en 'bijeffect' van het participeren in de beroepscontext. Met de term *socialisatie* wordt aangeduid dat dit leren de functie heeft van het gaan horen bij een groep. Voor mensen als sociale wezens is het van levensbelang om onderdeel uit te maken van de sociale omgeving: erbij horen, een positie verwerven (en behouden) en een eigen bijdrage leveren zijn primaire motivaties, ook in een beroepscontext. De ervaringen die worden opgedaan zijn bepalend voor het ontwikkelen van de eigen beroepsuitoefening en het bijhorende beroepsbeeld.

Leren in een beroepscontext wordt door diverse auteurs op verschillende manieren benoemd en ingedeeld (zie bijv. Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2009; Tynjälä, 2008). Elkaar uitsluitende categorieën blijken nauwelijks te formuleren, doordat een categorisering naar één dimensie niet voldoet, terwijl het gebruik van verschillende dimensies overlap in de categorisering meebrengt.

De indeling van Bolhuis, Buitink en Onstenk (2010) is hieronder aangepast om de dimensies van mate van doelgerichtheid en bewustzijn meer aandacht te geven.

a) Leren door direct *handelen* (trial and error): participatie in een sociale context vereist directe reacties en handelen. Wat geen problemen oplevert wordt in een soortgelijke situatie herhaald. Als er geen aanleiding voor is, wordt niet bewust nagedacht over de aangeleerde manier van doen.

b) Leren door *bewust ('reflectief') handelen*: bijvoorbeeld door voorbereiding van lessen of ontwikkeling van nieuw onderwijs, observeren en resultaten overdenken met het oog op aanpassing voor volgende situaties. Een gesystematiseerde vorm hiervan is het doen van onderzoek naar eigen praktijk (Bolhuis, Leenheer, & van Luin, 2009).

c) *Model-leren, observatieleren of imitatieleren*: mensen leren veel door anderen en elkaar na te doen. De neurowetenschap laat zien dat dit voor een belangrijk deel onbewust gebeurt (Iacoboni, 2008). Het onbewuste imitatieleren leidt tot aanpassing aan en meedoen in de gebruikelijke gang van zaken zonder bewuste inspanning. Imitatieleren wordt versterkt door identificatie (willen zijn als de ander) en kan zich ook deels bewust afspelen.

d) Leren door (meer) *bewuste ('reflectieve') observatie en imitatie*: leren door doelgericht en bewust te kijken hoe bijvoorbeeld collega's bepaalde dingen doen en daar conclusies uit trekken voor eigen gedrag. Uit de voorbeelden wordt datgene geselecteerd dat passend en haalbaar is om in eigen handelen te gebruiken.

e) Leren door *sociale interactie: meegaan in het 'discours'*, dat wil zeggen zich aanpassen aan en meedoen in de manier van praten (over onderwijs, leerlingen, ouders, eigen activiteiten, plezier en zorgen) die in deze beroepspraktijk gebruikelijk is.

f) Leren door het *verwerken van informatie* (uit onderwijs en media), ook wel theoretisch leren genoemd. Dit type leren is het meest 'bekend': leren als leerling, student of cursist in onderwijs of opleiding. Verwerken van informatie vereist bewuste en doelgerichte aandacht. Het kan kritisch en reflectief zijn, maar is dat zeker niet vanzelf. Een verbinding leggen met gedrag en handelen vereist een ander leerproces (b).

g) Leren door *kritische reflectie en interactie*: bewust nadenken over eigen en gezamenlijk gedrag, handelen en discours - en daarbij kritisch overwegen of hiermee de gewenste beroepspraktijk wordt gerealiseerd of dat andere manieren van handelen en interactie daarvoor gewenst zijn.

### **Expertise, routines en verandering**

Herhaling leidt tot routines: patronen van gedrag en denken, die automatisch worden geactiveerd in vergelijkbare situaties. De opbouw van routines treedt op bij onbewust leren (a, c, d), maar ook als vervolg op het aanvankelijk bewuste leren. Routines zijn een zeer belangrijk onderdeel van expertise. Door routines wordt (ook complex) werk snel en gemakkelijker verricht, zodat er ruimte is om de bewuste aandacht te richten op andere zaken. De aangeleerde routines zijn echter niet perse de beste werkwijze en vormen een belemmering als het nodig is om iets nieuws te leren. Naarmate routines sterker zijn geworden kost het meer moeite om andere werk- en denkwijzen te leren omdat daarbij de gevestigde routines moeten worden afgeleerd.

Veel leren in de beroepscontext is weinig bewust, intentioneel en reflectief (a, c, d) en is een effect van blootstelling of onderdompeling ('immersion') en participatie. Door het meemaken van en opgenomen zijn in onderwijs wordt geleerd 'wat onderwijs is'. Het zijn zeer krachtige leerprocessen

in termen van het resultaat: diep ingesleten gedrag en denken. Om routines in doen en denken te doorbreken is meer bewust, intentioneel en kritisch-reflectief leren nodig (b, d, f en g). Daarbij blijft dat leren in een beroepspraktijk allereerst is gericht op het (bevredigender) functioneren in die praktijk. Doel is bijvoorbeeld om een bepaalde klas meer te boeien of meer weerwoord te hebben in de lerarenkamer. Terwijl het leren als bijeffect van werken in een beroepscontext onvermijdelijk plaatsvindt, kan dat niet worden gezegd van een reflectieve en onderzoekende manier van leren. Dat laatste vergt bewuste, doelgerichte inspanning.

### **Beroepspraktijken als leeromgeving**

Leren als onderdeel van werken in een beroepscontext wordt beïnvloed door kenmerken van de functie, de sociale werkomgeving, de informatieomgeving en de persoon zelf (Onstenk, 1997). Relevante *kenmerken van de functie* zijn: brede inhoud van werkzaamheden; nieuwe problemen, methodes, technieken, producten; kritische incidenten; in- en externe mogelijkheden om eigen werk te regelen; en beslissingsruimte, de balans tussen verantwoordelijkheid en bevoegdheid. In de *sociale omgeving* zijn belangrijk: feitelijke contactmogelijkheden in en buiten de taken; ondersteuning; feedback, uitleg en stimulans van collega's en leidinggevenden; werkoverleg. De *beschikbare informatie* in de werkomgeving betreft bijvoorbeeld handleidingen, computersimulaties, 'job aids'. In een beroepscontext brengen verschillende participanten hun persoonlijke leergeschiedenis mee, met als onderdeel daarvan een eigen *leerwerkstijl*: de mogelijk (deels) onbewuste voorkeur voor (combinaties van) leerwerkactiviteiten.

Wat 'de' beroepscontext voor iemand is, wordt bepaald door de concrete praktijk waarin een functie wordt vervuld en werkgerelateerde contacten worden onderhouden. Traditionele arbeidsorganisaties blijken grote groepen medewerkers in feite zeer beperkte leermogelijkheden in het werk te bieden en ook stageplaatsen verschillen aanzienlijk (Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). De beschikbaarheid van passende leermogelijkheden kan verschillen naar *loopbaanfase*: bijvoorbeeld voor studenten (in verschillende fasen) van diverse opleidingen, beginnende leraren, zij-instromers, 'midcareer' leraren, ervaren rotten in het vak. Daarbij zijn er ook verschillen in *takenpakket*, afhankelijk van het type onderwijs en de onderwijsorganisatie.

Onderwijs als beroepspraktijk kenmerkt zich vaak door een hoge mate van individueel en relatief autonoom werken ('koning in eigen klas'). Hoewel de functie zelf in principe ruime leermogelijkheden biedt, blijft de sociale leeromgeving vaak beperkt en wordt veel ruimte gelaten om op routine te blijven werken. Contacten zijn vaak beperkt tot een specifiek groepje collega's, bijvoorbeeld binnen de eigen vakgroep. Niet 'de school' maar een onderdeel (team, vaksectie) is voor veel docenten de context waarin zij werken en leren (Hodkinson & Hodkinson, 2004). Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen en verzorgen, collegiale uitwisseling, observatie en coaching, praktijk- en actieonderzoek zijn nog geen gemeengoed in de meeste scholen en lerarenopleidingen, maar zijn krachtige manieren om het leren ook in deze beroepscontext te professionaliseren (o.a. Villegas-Reimers, 2003).

### **Aanbevelingen voor lerarenopleiders en -opleidingen**

1. Leer studenten om een omvattend concept van leren te hanteren, voor het leren van hun (toekomstige) leerlingen of studenten en voor zichzelf. Hun primaire taak wordt om leerlingen te helpen leren, daarbij hun buitenschoolse leren te helpen verbinden met het leren op school, en hun

voorkeursmanieren van leren te leren (her)kennen en verder te ontwikkelen, zowel op school als op stageplaatsen. Bij het stagebeleid van scholen moeten leraren hun inzicht in leren in een beroepscontext inbrengen. Voor hun professionele leven moeten studenten ook eigen voorkeuren leren herkennen, kunnen omgaan met andere voorkeuren en hun werksituatie zoveel mogelijk (leren) kiezen en/of inrichten als professionele leeromgeving.

2. Pas inzicht in 'leren in een beroepscontext' toe in de keuze van en vooral de gezamenlijke ontwikkeling met stage- en opleidingsscholen. Het inrichten van een professionele leeromgeving stelt specifieke eisen voor nieuwkomers zoals studenten, maar stimuleert ook het leren van zittende docenten. Bij het begeleiden van studenten zou duidelijk moeten zijn dat leren op school ook voor leraren zelf een normale zaak is.

3. Richt ook de lerarenopleidingen zelf in als een professionele leeromgeving. Lerarenopleiders staan model voor hun studenten, ook in de wijze waarop ze zelf meer of minder professioneel leren. Laat het eigen leren ook zien; en maak het (mede) tot gezamenlijk leren met studenten - en bij voorkeur ook met leraren van scholen.

## Literatuur

Nijhof, W. J. & Nieuwenhuis, L. F. M. (Eds.) (2008). *The learning potential of the workplace*. Rotterdam: Sense.

Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.

Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Derde, herziene druk. Bussum: Coutinho.

Bolhuis, S., Leenheer, P., & van Luin, G. (Eds.) (2009). *Dat zoeken we zelf wel uit. Over onderzoek in de school door docenten, teamleiders en (midden)management*. Deventer: Kluwer.

Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Leren door werken in de school*. Verschenen in het kader van de Beleidsagenda Lerarenopleidingen van het Ministerie van OCW onder verantwoordelijkheid van de Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL).

Iacoboni, M. (2008). *Het spiegelend brein. Over inlevingsvermogen, imitatiegedrag en spiegelneuronen*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van werken, leren en innoveren*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Delft: Eburon.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Parijs: UNESCO International Institute for Educational Planning.

### **3. LEREN EN LERENDEN**

#### **3.2. Hoe vindt leren in een beroepscontext plaats?**

##### **3.2.4. Reflectie en discussie**

In de theoretische bijdrage van Sanneke Bolhuis staan een aantal aanbevelingen voor lerarenopleiders. Met name aanbeveling 3 is voor de volgende vragen relevant. Het advies wordt gegeven om de lerarenopleidingen als een professionele leeromgeving in te richten.

- 1) Wat maakt jouw lerarenopleiding tot een professionele leeromgeving? Welke elementen in jouw lerarenopleiding inspireren en zetten aan tot leren?
- 2) Heb je ideeën over wat jouw bijdrage kan zijn bij het inrichten van een professionele leeromgeving?

In de tekst van Sanneke Bolhuis over leren in een beroepscontext wordt een indeling van Bolhuis, Buitink en Onstenk (2010) gepresenteerd. Over die indeling zijn hieronder twee vragen:

- 1) Op welke manieren leer jij als opleider graag?
- 2) Welke manier van leren bied jij je studenten vaak aan?

### 3. LEREN EN LERENDEN

#### 3.3. Wat is de betekenis van heterogeniteit voor leren?

##### 3.3.1. Theoretisch perspectief - *Monique Volman en Geert ten Dam*

Lerarenopleiders hebben op twee manieren te maken met heterogeniteit en de betekenis ervan voor leren. Om te beginnen bereiden ze hun studenten voor op het omgaan met de diversiteit in de leerlinggroepen die ze in hun toekomstige klassen zullen aantreffen. Tegelijkertijd hebben lerarenopleiders ook zelf te maken met heterogeniteit onder hun eigen studenten.

##### **Heterogeniteit in de klas**

Leerlingen en studenten verschillen: in intelligentie, temperament, belangstelling, stijl, enz.. Dergelijke verschillen worden ook nog eens gekleurd door individuele levensgeschiedenissen (biografie). Ervaringen in het gezin - echtscheiding, ziekte, armoede, maar ook gesprekken aan tafel, vakanties en hobby's – beïnvloeden motivatie voor school, inhoudelijke interesses, voorkennis en de mate waarin leerlingen de vaardigheden beheersen waarop op school een beroep wordt gedaan, zoals plannen, formuleren, samenwerken, enz.. Daarnaast hangen in onze samenleving een aantal sociale 'kenmerken' samen met de wijze waarop leerlingen in het onderwijs participeren. Sekse, de sociaal-economische status van het gezin van herkomst en etnische achtergrond zijn daarvan de belangrijkste<sup>2</sup>. Van leraren wordt tegenwoordig verwacht dat ze in staat zijn rekening te houden met al die verschillen tussen leerlingen, en aan te sluiten bij hun behoeften. Leraren moeten kunnen 'differentiëren' (zie het hoofdstuk over 'omgaan met heterogeniteit'). Dat veronderstelt dat zij kennis hebben van relevante verschillen tussen leerlingen en daarop in hun pedagogisch-didactisch handelen weten te anticiperen.

##### *Individuele verschillen*

Verschillen in *intelligentie* spelen in het onderwijs een belangrijke rol; intelligentie hangt sterk samen met leerprestaties. Intelligentie is echter geen eenduidig begrip. Zo is er discussie over de vraag of je kunt spreken van een algemene intelligentie of van verschillende soorten intelligentie. De term intelligentie wordt doorgaans gereserveerd voor intellectuele, cognitieve vaardigheden. Gardner (1983) vat het begrip intelligentie breder op. Onder de noemer 'meervoudige intelligenties' onderscheidt hij acht typen intelligenties: verbaal/linguïstische, logisch/mathematische, visueel/ruimtelijke, muzikaal/ritmische, lichamelijke/kinesthetische, interpersoonlijke, intrapersoonlijke en natuurgerichte intelligentie. Hoewel dit onderscheid aansprekend en herkenbaar is, bestaat er geen empirische onderbouwing voor. Veel mensen zijn geneigd intelligentie als een gegeven (aangeboren) te beschouwen. Tegenwoordig is men het er echter over eens dat intelligentie een product is van de interactie tussen aanleg en omgeving. De erfelijke bagage van mensen vormt als het ware de bandbreedte waarbinnen intelligentie zich kan ontwikkelen.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Zie voor een uitgebreidere bespreking van individuele en sociale leerlingkenmerken Ten Dam & Vermunt, 2003.

<sup>3</sup> Erfelijkheid bepaalt veertig a tachtig procent van de variantie in de scores op intelligentietests bij groepen van individuen.

Intelligentie moet ook niet verward worden met voorkennis. Aanwezige kennis maakt het gemakkelijker nieuwe kennis te integreren. Wanneer een leerling of student gemakkelijk bepaalde informatie oppikt of verbanden legt, kan dat dus zowel een kwestie zijn van voorkennis als van intelligentie.

Leraren worden eveneens geconfronteerd met verschillen in *persoonlijkheid* tussen leerlingen. Ervaringen zijn belangrijk bij de vorming van de persoonlijkheid. Echter, eenmaal gevormd, zijn persoonlijkheidskenmerken relatief stabiel; het zijn zogeheten 'trekken'. Het onderwijs heeft hier dan nog maar weinig invloed op. Verschillen tussen mensen in persoonlijkheid worden doorgaans beschreven in termen van de 'Big Five': extraversie, meegaandheid (agreeableness), consciëntieusheid, emotionaliteit, en intellectuele openheid. Persoonlijkheid maakt deel uit van iemands *identiteit*, maar valt daarmee niet samen. Identiteitsontwikkeling is veeleer een continu proces waarin een persoon zijn of haar zelfbeeld en het beeld van het eigen leven (steeds opnieuw) construeert onder invloed van de betekenissen en waarden die in de omgeving voorhanden zijn (Volman & Wardekker, 2008). Onderwijs speelt hier wel degelijk een rol.

De afgelopen twintig jaar is veel onderzoek gedaan naar verschillen tussen leerlingen in *leerstijl*. Bekend is de theorie van Kolb, die een onderscheid maakt in doeners, denkers, dromers en beslissers. Tegenwoordig wordt met leerstijl bedoeld op het samenhangende geheel van leergedrag (leerstrategieën), opvattingen over leren en onderwijzen (leerconcepties) en persoonlijke doelen en leermotieven (leeroriëntaties) van lerenden dat in een bepaalde periode kenmerkend voor hen is.

Vermunt (1995) onderscheidt vier verschillende leerstijlen. Leerlingen met een *ongerichte leerstijl* vertonen stuurlaos leergedrag. Ze hechten er grote waarde aan om door medeleerlingen en docenten gestimuleerd te worden tot het ondernemen van leeractiviteiten. Ze hebben een ambivalente leeroriëntatie ten opzichte van de school of studie. Leerlingen die op deze manier leren boeken over het algemeen slechte studiestatistieken. Leerlingen met een *reproductiegerichte leerstijl* leren veel uit hun hoofd en bestuderen de leerstof op een gedetailleerde manier. Ze laten ze zich in hoge mate leiden door de externe sturing vanuit de docent, het boek, de computer, e.d. 'Leren' betekent voor hen de kennis die extern aanwezig is opnemen in het eigen hoofd. Ze vinden dat de docent relaties moet uitleggen, voorbeelden moet geven, enz. In hun leeroriëntatie zijn ze sterk toetsgericht. Leerlingen met een *betekenisgerichte leerstijl* gebruiken relaterende, structurerende en kritische verwerkingsactiviteiten (diepte-verwerking). Ze hanteren een variëteit aan regulatie-activiteiten om zelf hun leergedrag te sturen en raadplegen ook bronnen buiten de verplichte leerstof om tot een beter begrip te komen. In hun leerconceptie staat het opbouwen van eigen kennis en inzichten centraal. Ze vinden dat ze zelf verantwoordelijkheid dragen voor het zoeken van relaties, structuur aanbrengen, kritisch overdenken wat ze leren, enzovoort. Vaak ook leren ze uit persoonlijke interesse voor de onderwerpen die worden aangeboden. Leerlingen met een *toepassingsgerichte leerstijl*, ten slotte, proberen wat ze leren voortdurend te koppelen aan verschijnselen die ze kennen uit eigen ervaring. Ze proberen leerinhouden te concretiseren door er voorbeelden bij te bedenken en denken na over hoe de leerstof in de praktijk kan worden toegepast. Hun leeroriëntatie is beroepsgericht: zich voorbereiden op een toekomstig beroep, of beter worden in het huidige werk, staat voorop.

Leerstijlen zijn geen statische gegevenheden. Ze ontwikkelen zich gedurende de schoolloopbaan en het leven, mede onder invloed van ervaringen in het onderwijs. Om die veranderbaarheid te benadrukken wordt recentelijk het begrip 'leerpatroon' gehanteerd (Vermunt, 2011).

## *Sociale verschillen*

‘Sociale kenmerken’ als sekse en sociaal-economische en etnische achtergrond verschillen van de eerder genoemde kenmerken, in die zin dat ze niet direct verklarend zijn voor verschillen in leren. Er zijn bijvoorbeeld grote verschillen tussen meisjes onderling, tussen leerlingen met laag-opgeleide ouders en tussen Turkse leerlingen onderling. Wel hangen in onze samenleving verschillen in schoolloopbanen met deze kenmerken samen.

*Sekse.* Sekseverschillen worden gezien als een kwestie van aanleg en omgeving. De primaire socialisatie in het gezin speelt een belangrijke rol, maar ook het onderwijs zelf, via het curriculum, de organisatie en de didactiek, speelt een rol in de (secundaire) socialisatie van meisjes en jongens. Terwijl in de vorige eeuw sprake was van een ‘achterstand’ van meisjes wat betreft behaald onderwijsniveau (verticale onderwijsongelijkheid genoemd), verlopen de schoolloopbanen van meisjes tegenwoordig iets voorspoediger dan die van jongens. De veronderstelling dat jongens steeds slechter presteren in het onderwijs is echter onjuist. Zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs zijn de verschillen in prestaties tussen jongens en meisjes vrij beperkt. Meisjes zijn beter in taal en lezen, jongens in rekenen/wiskunde. Gaat het om niet-cognitieve aspecten als werkhouding en sociaal gedrag dan doen jongens het wel minder goed (Driessen & Van Langen, 2010). Dit is echter geen nieuw verschijnsel. Het patroon waarbij meisjes vaker hun opleiding afmaken, minder vaak doubleren en minder vaak naar het speciaal onderwijs worden verwezen, doet zich al tientallen jaren voor. Van veranderingen in de horizontale onderwijsongelijkheid tussen de seksen is veel minder sprake. Meisjes en jongens volgen nog steeds verschillende vakken en richtingen in het onderwijs. ‘Sekse’ blijkt de beste voorspeller voor de keuze voor een technische richting in het beroepsonderwijs of exact vakkenpakket in het algemeen voortgezet onderwijs. Driessen en Van Langen (2010) inventariseerden ook recent internationaal onderzoek naar verklaringen voor sekseverschillen in het onderwijs. Daarover blijkt geen consensus te zijn.

De *sociaal-economische achtergrond* is nog steeds een factor van betekenis voor schoolloopbanen van leerlingen. Verklaringen voor de relatie tussen sociaal-economische achtergrond en bereikte onderwijspositie worden om te beginnen gezocht in het thuismilieu. Onderzoek laat bijvoorbeeld grote verschillen tussen kinderen zien in woordenschat en in syntactische ontwikkeling, die samenhangen met het taalgebruik in het gezin, hetgeen op zijn beurt weer samenhangt met de sociaal-economische status van de moeders (Leseman, 2002). Ook verschillen in opvoedingsstijl worden wel in verband gebracht met schoolsucces. Zo zouden kinderen uit hogere milieus, die vaker opgroeien in een ‘onderhandelingshuishouding’ beter leren om te gaan met ambivalenties, hun opties te exploreren en keuzen te maken, zelfstandigheid te koppelen aan zelfcontrole, enzovoorts (Du Bois, Te Poel, & Ravesloot, 1998). In de literatuur wordt er echter ook op gewezen dat het niet de kenmerken van het taalgebruik en de opvoeding in gezinnen van laag-opgeleide ouders op zichzelf zijn, die nadelig uitpakken voor kinderen, maar het feit dat op school een bagage verondersteld wordt die deze kinderen niet hebben meegekregen. Het is dan eerder de interactie tussen gezinsfactoren en schoolfactoren die het voortduren van kansenongelijkheid verklaart.

*Cultureel-etnische achtergrond.* Allochtone leerlingen in Nederland beginnen en eindigen de basisschool nog steeds met een achterstand vergeleken met autochtone leerlingen. Hun achterstand heeft vooral betrekking op taal. Zo hebben Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse kinderen aan het einde van het basisonderwijs nog steeds een taalachterstand van ruim twee jaar. Surinaamse leerlingen doen het beter, maar ook zij blijven achter bij autochtone leerlingen. Over het algemeen doen allochtone meisjes het beter dan allochtone jongens, met name bij de Marokkaanse leerlingen. Een zelfde ontwikkeling zien we in het voortgezet onderwijs: er is sprake van een bescheiden



vooruitgang in de doorstroming naar hogere schooltypen en in leerprestaties, en er zijn grote verschillen tussen verschillen groepen allochtone leerlingen (Gijsberts & Herweijer, 2009).

Voor een gedeelte kan de etnische ongelijkheid in het onderwijs worden toegeschreven aan de sociaal-economische achtergrond van de ouders (het relatief lage opleidingsniveau). Daarnaast speelt de slechte beheersing van de Nederlandse taal van veel Turkse en Marokkaanse ouders een rol. Bij het zoeken naar verklaringen voor de verschillen tussen scholen in de mate waarin ze de onderwijsachterstanden van minderheden effectief weten te bestrijden, wordt ook hier gekeken naar de gehanteerde didactiek (zie verder het hoofdstuk over 'Omgaan met heterogeniteit').

### **Heterogeniteit in de groep leraren in opleiding**

Over heterogeniteit op lerarenopleidingen zelf en hoe hiermee als lerarenopleider om te gaan is veel minder bekend. Diversiteit in het hoger onderwijs is pas de afgelopen tien jaar een thema dat in onderzoek aandacht heeft gekregen.

Oosterheert (2001) deed onderzoek naar de *leerstijlen* van leraren in opleiding. Anders dan de oorspronkelijke indeling van Vermunt, vond zij geen aparte toepassingsgerichte dimensie: alle studenten bleken sterk toepassingsgericht in hun leren. Dit hangt waarschijnlijk samen met de beroepsgerichte context van de opleiding. Wel zijn er individuele verschillen op de andere dimensies: betekenisgericht, reproductiegericht en ongericht leren. Ook constateerde Oosterheert dat diepteverwerking zich in het leren van leraren in opleiding anders manifesteert dan in het leren van leerlingen. Diepteverwerking in de context van het leren onderwijzen betekent dat studenten: (a) hun eigen opvattingen gebaseerd op hun praktijkervaring verwoorden, de praktijkkennis van hun mentor achterhalen, en de theorie bestuderen; (b) deze drie bronnen vergelijken; en (c) hieruit conclusies trekken voor het eigen handelen en/of de eigen persoonlijke theorie. Zanting (2001) beschrijft een methode om diepteverwerking bij leraren in opleiding te bevorderen.

In het hoger onderwijs, hebben we, vooral in deeltijdstudies, te maken met een verschil dat zich in het basis- en voortgezet onderwijs niet voordoet. Naast jong-volwassenen vinden we hier *volwassen lerenden*, die na enige tijd een baan te hebben uitgeoefend of zorgtaken te hebben vervuld, in het onderwijs terugkeren. Ook lerarenopleiders zullen beide typen studenten in hun groepen aantreffen. Het leren van volwassen lerenden wordt door Knowles (2005) getypeerd aan de hand van een aantal kenmerken, waaronder een grotere behoefte het eigen leren te sturen, een groter reservoir van ervaringen als bron voor het leren (zie ook Merriam et al., 2007), een gerichtheid op direct toepassen van het geleerde, en eerder intern dan extern gemotiveerd om te leren. De aanname dat alle volwassenen in elke leersituatie het vermogen hebben om zelfsturend te handelen, wordt niet algemeen onderschreven. Volgens Merriam (2001) kunnen volwassenen in sommige situaties zelfsturend zijn, terwijl ze in andere situaties sturing prefereren of nodig hebben.

Wat betreft *sekseverschillen* doet de trend in de richting van gunstiger schoolloopbanen van meisjes die we eerder constateerden, zich ook in het hoger onderwijs voor. Op dit moment studeren er meer vrouwen dan mannen in het Nederlandse hoger onderwijs. De prestaties van vrouwelijke studenten zijn beter dan die van hun mannelijke collega's. Dit geldt zowel voor het studierendement als de studieduur, en voor zowel algemene als technische studierichtingen. Ook in het hoger onderwijs zien we overigens dat sekseverschillen sterk samenhangen met studierichtingen.

Gezien de sterke ondervertegenwoordiging van mannelijke studenten, is sekse een belangrijk thema als het gaat om de lerarenopleiding basisonderwijs. Pabo's hebben niet alleen te maken met een

geringe instroom van mannelijke studenten maar ook met een laag studierendement: jongens doen er gemiddeld langer over en stoppen vaker zonder dat ze een diploma halen. Geerdink (2007) liet zien dat mannelijke en vrouwelijke pabo-studenten verschillen in motivatie en opleidingsverwachtingen en dat de opleiding meer aansluit bij dat wat vrouwelijke studenten belangrijk vinden. Mannelijke studenten zijn vaak bij de start van de opleiding al minder (intrinsiek) gemotiveerd voor zowel het beroep als voor het leren. Ze hebben daardoor meer prikkels nodig dan vrouwelijke studenten maar krijgen die niet. Ze vinden de studiebegeleiding en beoordeling op de pabo vaak te vrijblijvend.

Ten slotte heeft het Nederlandse hoger onderwijs het afgelopen decennium te maken gehad met een sterk stijgende instroom van *studenten van niet-westerse herkomst*. Het studierendement van deze studenten is in vergelijking met Nederlandse studenten laag. Onderzoek laat zien dat ook factoren waarop onderwijsinstellingen zelf invloed kunnen uitoefenen hiervoor verantwoordelijk zijn. Zo wijst recent onderzoek uit dat niet-westerse allochtone studenten zich minder vaak thuis voelen op de opleiding dan hun autochtone studiegenoten (Severiens, 2010).

### Tot slot

Op de vraag hoe leraren en lerarenopleiders kunnen omgaan met de verschillen in de leerlingen- of studentengroep die in dit hoofdstuk zijn besproken, wordt ingegaan in het Domein Doceren en begeleiden.

### Literatuur

Dam, G. ten, & Vermunt, J. (2003). De leerling. In J. Lowyck & N. Verloop (Reds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp.150-193). Groningen: Wolters-Noordhoff (tweede herziene druk).

Du Bois, M., Poel, Y. te, & Ravesloot, J. (1998). *Jongeren en hun keuzes*. Bussum: Coutinho.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: theory of multiple intelligences*. London: Paladin Books.

Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Academisch proefschrift. Universiteit Nijmegen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Gijsberts, M., & Herweijer, L. (2009). Onderwijs en opleidingsniveau. In M. Gijsberts & J. Dagevos (red.), *Jaarrapport Integratie 2009* (pp. 94-138). Den Haag: SCP.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development, 6th Edition*. Elsevier: Burlington, MA.

Leseman, P.P.M. (2002). Voorschool: Voor- en voerschoolse educatie voor kinderen in achterstandssituaties. In M.H. van IJendoorn & H. de Frankrijker (Reds.), *Pedagogiek in beeld* (pp.367-380). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. In S.B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 3-14). San Francisco: Jossey-Bass.

Oosterheert, I.E. (2001). *How student teachers learn – A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.

Severiens, S.E. & Wolff, R. (2009). Study success of ethnic minority students. In M. Tight, J. Huisman, Mok, K.H. & Morphew, C. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Higher Education*. Oxon: Routledge.

Severiens, S.E. (2010). *Divers talent in de klas*. Oratie. Rotterdam: Risbo.

Vermunt, J. (1995). Leerstijlen: een overzicht en recente onderzoeksgegevens. In H.C. Schouwenburg & J.T. Groenewoud (Eds.), *Studievaardigheid en leerstijlen* (pp. 51-72). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vermunt, J.D. (2011). Patterns in student learning and teacher learning: Similarities and differences. In S. Rayner & E. Cools (Eds.), *Style differences in cognition, learning and management: Theory, research, and practice* (pp. 173-187). New York: Routledge.

Volman, M., & Wardekker, W. (2008). Identiteitsvorming op school. In D. de Haan & E. Kuiper (Eds.). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk*. Assen: Van Gorcum.

Zanting, A. (2001), *Mining the mentor's mind – The elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers*. Academisch proefschrift. Universiteit Leiden.

### 3. LEREN EN LERENDEN

#### 3.3. Wat is de betekenis van heterogeniteit voor leren?

##### 3.3.2. Praktisch perspectief - Anke Tigchelaar

#### **Draaiboek groepsintake zij-instromers in de lerarenopleiding**

*Dit voorbeeld sluit aan bij het volgende gedeelte uit de theoretische bijdrage van Monique Volman en Geert ten Dam:*

*In het hoger onderwijs, hebben we, vooral in deeltijdstudies, te maken met een verschil dat zich in het basis- en voortgezet onderwijs niet voordoet. Naast jong-volwassenen vinden we hier volwassen lerenden, die na enige tijd een baan te hebben uitgeoefend of zorgtaken te hebben vervuld, in het onderwijs terugkeren. Ook lerarenopleiders zullen beide typen studenten in hun groepen aantreffen. Het leren van volwassen lerenden wordt door Knowles (2005) getypeerd aan de hand van een aantal kenmerken, waaronder een grotere behoefte het eigen leren te sturen, een groter reservoir van ervaringen als bron voor het leren (zie ook Merriam et al., 2007), een gerichtheid op direct toepassen van het geleerde, en eerder intern dan extern gemotiveerd om te leren. De aanname dat alle volwassenen in elke leersituatie het vermogen hebben om zelfsturend te handelen, wordt niet algemeen onderschreven. Volgens Merriam (2001) kunnen volwassenen in sommige situaties zelfsturend zijn, terwijl ze in andere situaties sturing prefereren of nodig hebben. Over de vraag hoe in het hoger onderwijs op de behoeften van deze groep studenten kan worden ingespeeld is nog niet veel bekend (Van Eijl & Klanderman, 2005).*

#### **Naar reële verwachtingen aan het begin van de lerarenopleiding:**

##### **draaiboek groepsintake**

In deze bijdrage wordt een draaiboek “groepsintake” gepresenteerd dat op de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht ontwikkeld is voor maatwerkers, volwassen lerenden die ervoor kiezen om op latere leeftijd de overstap te maken naar het beroep van leraar. Dit draaiboek is ontwikkeld op basis van dat wat over zij-instromers bekend is in de onderzoeksliteratuur en de praktijk.

In de inleiding op het draaiboek lichten we kort enkele feitelijke gegevens over zij-instromers in de lerarenopleiding toe. Vervolgens staan we kort stil bij de cultuurschok die zij-instromers doormaken bij de overgang naar het leraarsberoep.

##### *Feiten en statistieken*

In de afgelopen tien jaar heeft de Nederlandse overheid onder invloed van de tekorten op de onderwijsarbeidsmarkt een aantal maatregelen genomen om de overstap naar het leraarsberoep te vergemakkelijken. Dat heeft geleid tot een stijging van volwassen lerenden in de lerarenopleiding. Uit de cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) met betrekking tot leeftijd en instroom in de lerarenopleiding, blijkt dat de volwassen lerenden een substantiële groep vormen. Voor pabo's geldt bijvoorbeeld dat gemiddeld 20% van de instroom in de afgelopen drie jaar ouder was dan 25 jaar. Voor tweedegraads lerarenopleidingen was gemiddeld 67% van de instroom ouder dan 25 jaar en 40 % ouder dan 30 jaar. De instroom van studenten ouder dan 30 jaar in de universitaire lerarenopleiding betrof gemiddeld 58 %. De arbeidsmarktramingen onderwijs laten daarnaast zien

dat deze groep in de lerarenopleiding de komende vijf jaar een belangrijke instroom in de lerarenopleiding zullen blijven.

### *De cultuurschok van zij-instromers*

In Amerika is al langer sprake van zij-instromers. Daar zijn de afgelopen vijftientig jaar speciale programma's voor zij-instromers in de lerarenopleiding (*alternative certification programmes*) ontwikkeld. Het flankerend onderzoek richtte zich daarbij voornamelijk op werving en selectie, de effectiviteit van de programma's, prestaties van zij-instromers en uitstroom (Dill, 1996, Zeichner & Schulte, 2001; Zumwalt 1996). In hun reviewartikel over *alternative certification programmes* constateren Birkeland en Peske (2004) dat er nog weinig bekend is over opleidingsdidactische aspecten dit soort programma's.

Vanuit dat perspectief voerden Tigchelaar, Brouwer & Vermunt (2010) een literatuurstudie uit waarin ze onderzochten voor welke specifieke problemen en uitdagingen de groep zij-instromers in de lerarenopleiding gesteld staan en wat dat betekent voor de opleidingsdidactiek. Zij constateerden dat zij-instromers een *cultuurschok* doormaken, die direct gerelateerd kan worden aan hun eerdere ervaringen. Uit de onderzochte literatuur blijkt enerzijds dat zij-instromers waardevolle competenties en toepasbare beroepskennis meenemen. Anderszijds blijken deze niet zondermeer transferabel te zijn naar de onderwijspraktijk. Dat kan tot teleurstellingen en frustraties leiden. Daarnaast blijkt dat zij-instromers beelden en opvattingen over leren en lesgeven meebrengen, die niet altijd stroken met de realiteit. Eén van de oorzaken is dat die beelden en opvattingen onder andere gebaseerd zijn op leerlingervaringen van lang geleden. Daar komt bij dat zij-instromers door persoonlijke omstandigheden vaak niet in staat zijn om zich te oriënteren op verschillende aspecten van de nieuwe professie en de opleiding die daar naartoe leidt. Eén van de aanbevelingen die Tigchelaar et al. (2010) doen om de cultuurschok bij zij-instromers te voorkomen is om een toeleidingstraject voor zij-instromers te ontwikkelen.

Op de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht is in dit verband een groepsintake ontwikkeld die erop gericht is om zij-instromers te helpen om hun verwachtingen af te stemmen op de realiteit in de school en de opleidingsgebruik. Daarbij is onder andere gebruik gemaakt van de tien strategieën van Dietrich en Panton (1996) om zij-instromers te helpen bij hun keuze voor het onderwijs (Dieterich, C.A. & Panton, L. (1996). Motivations of post-baccalaureate students seeking teacher certification: a context for appropriate advising strategies. *Journal of Career Development*, 22(4).). In deze studie worden de redenen onderzocht die zij-instromers (N=90) hebben om van loopbaan te veranderen en zelf te kiezen voor het onderwijs. De auteurs vinden veertien categorieën, die globaal te verdelen zijn in twee hoofdcategorieën: externe motivatie en interne motivatie. Interne motieven worden het vaakst genoemd. Deze studie bevestigt ook resultaten uit eerder onderzoek: zij-instromers komen vaak met ideaalbeelden over het leraarschap de opleiding binnen, beelden die niet altijd aansluiten bij de werkelijkheid van het beroep. In de discussieparagraaf signaleren de auteurs dat de studieadviseur/intaker/voorlichter van de opleiding zij-instromers goed zouden moeten informeren om de zij-instromers te helpen bij het nemen van een beslissing over een mogelijke loopbaanwending. Ze hebben daar een lijst met tien strategieën voor ontwikkeld, die zij-instromers de gelegenheid geven om hun motieven nader onder de loep te nemen, hun belangstelling voor het onderwijsveld te expliciteren, kennis te nemen van de arbeidsmarktramingen en (reële) verwachtingen ten aanzien van het leraarsberoep.

### *Tien strategieën*

1. Bespreek de *redenen* om van loopbaan te veranderen. Is de zij-instromer voldoende gemotiveerd en geïnformeerd om aan een bijbehorende opleiding te beginnen en is het uitvoerbaar binnen zijn omstandigheden?
2. Verschaf actuele en relevante informatie over *carrièreperspectieven in het onderwijs* en ontwikkelingen op de *arbeidsmarkt*.
3. Verschaf informatie over het *programma*, let daarbij speciaal op informatie die een breuk met de vorige loopbaan betekenen, zoals verplichtingen overdag. Verschaf duidelijke informatie over *opleidingstijden* en *-kosten*.
4. Geef de zij-instromer de ruimte om persoonlijke en professionele *zorgen* te uiten over de mogelijke verandering. Moedig het stellen van vragen aan en geef beknopte, duidelijke antwoorden.
5. Moedig zij-instromers aan om zich te *oriënteren op het beroep* en help ze daarbij. Te denken valt aan schoolbezoek en het in contact brengen met alumni.
6. Moedig de zij-instromers aan om zich te *oriënteren op de opleiding*: verschaf ze namen van huidige zij-instromers die de opleiding volgen en bereid zijn om met hen in gesprek te gaan over consequenties: tijd, financiën en belasting.
7. Maak een afspraak na deze oriëntatie en bespreek de *verwachtingen* die de zij-instromer op dat moment heeft ten aanzien van de wending in de loopbaan en het te volgend opleidingsprogramma.
8. Ontwikkel een geschreven programma waarop het aantal te investeren uren, een rooster en voorziene kosten opstaan.
9. Maak afspraken met de zij-instromer om tijdens de opleiding zijn ontwikkeling bij te houden, ondersteuning te bieden in persoonlijke kwesties en om informatie te geven over het voltooien van het programma.
10. Organiseer een afsluitende bijeenkomst om de afronding van het programma te bespreken en ondersteuning te bieden bij het zoeken van een baan.

### **Groepsintake zij-instromers**

*(Aantal deelnemers 6 – 10 personen)*

*(Duur van de bijeenkomst: 2 uur plenair, daarna half uur uitloop voor individuele vragen)*

*(Aantal begeleiders: 2)*

Mee: naamkaartjes, stiften, adressenlijst, intakedossiers, boeken van de literatuurlijst, folders maatwerk, overheadtransparant opzet maatwerktraject, dvd lesopname, invulformulier: schoolgegevens en 'informatie voor mijn mentor'

### *Hoofddoel*

Het creëren van reële verwachtingen ten aanzien van de lerarenopleiding en het leraarsberoep bij maatwerkers (volwassen lerenden/zij-instromers).

### *Subdoelen:*

- informatie geven over de lerarenopleiding in het algemeen en het maatwerktraject in het bijzonder
- aanstaande maatwerkers de mogelijkheid geven om vast te beginnen met het werken aan onderwijsonderdelen (bijvoorbeeld startprofiel)
- aanstaande maatwerkers alvast laten nadenken over (eerste bewustwording van) EVC's
- eerste oriëntatie op werken in het voortgezet onderwijs

### *1. Welkom en doel van de bijeenkomst (ong. 30 minuten)*

De begeleiders van deze bijeenkomst stellen zich kort voor.

Aan de maatwerkers vragen we om zich voor te stellen aan de hand van de vraag:

'Hoe ben je hier terecht gekomen?'

### *Ter illustratie vier voorbeelden*

Said (wi), 34 jaar

Werkzaam in Eindhoven. Heeft zich geïnteresseerd op Fontys, maar omdat hij in Utrecht gestudeerd heeft, is hij hier gekomen. Na zijn studie heeft hij bij het KNMI gewerkt en vervolgens is hij onderzoeker op het Erasmus geweest. Hij altijd al getwijfeld over het onderwijs ingaan. Omdat hij geen voldoening vond in zijn baan op het Erasmus heeft hij gekozen voor het voortgezet onderwijs, waar hij ongeveer driekwart jaar 4 dagen per week als wiskundeleraar werkt.

Sabine (fa), 37 jaar

Is na haar studie Frans in Utrecht een eigen bedrijfje begonnen in keramiek. Daarnaast is zij vertaalster en geeft ook bijlessen Frans. Haar kinderen gaan nu naar het voortgezet onderwijs en dat heeft haar op de gedachte gebracht om lerares Frans te worden. Ze is volop in onderhandeling met een school waar zij aangenomen is, maar ziet wel een beetje op tegen de hoeveelheid lessen: 18 in totaal. Haar belangrijkste vraag is of dat wel verstandig is.

Antione (sk), 54 jaar

Is werkzaam geweest in diverse managementfuncties bij een multinational. Hij is gestopt met werken. Financieel gesproken hoefde het niet meer. Hij wil graag in de laatste fase van zijn loopbaan zijn kennis en ervaring overdragen op leerlingen in het voortgezet onderwijs. Op die manier hoop hij een maatschappelijke bijdrage te leveren. Enerzijds omdat er een tekort aan leraren is, anderzijds omdat hij de relatie tussen het onderwijs en het bedrijfsleven wil versterken.

Maria (gd/lb), 35 jaar

Is programmamaker geweest bij de IKON en bij de VPRO, de programma's waren gericht op jongeren. Heeft de afgelopen jaren gewerkt als pastor. Wil nu graag de ervaringen uit haar eerste twee banen gebruiken om les te gaan geven op een school voor voortgezet onderwijs. Ze is aan het solliciteren. Wil graag de mogelijkheden horen om opleiding te combineren met werk. En wil graag horen wat er gebeurt als ze geen werk vindt in het onderwijs en dus aangewezen is op de combinatie stage en haar werk als pastor.

Nadruk op: de overeenkomst tussen jullie is dat je allemaal vanuit specifieke situatie komt, diverse eerdere ervaringen meebrengt in leven en werk, daarmee 'anders' bent dan een reguliere student en dus maatwerk nodig hebt. De lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht is van oudsher een opleiding die door studenten meteen als vervolg op universitaire vakstudie gevolgd wordt. Maar de situatie van een 23-jarige en de leerbehoeften van 23-jarige is heel anders dan die van jullie. Wij willen als universiteit graag een eigen bijdrage leveren aan het oplossen van het lerarentekort *en* we zien jullie als verrijking van het docentencorps. We willen graag dat jullie in de opleiding gebruik kunnen maken van alles wat je al weet en kunt/ geleerd hebt in eerdere leven en werk.

Vandaag gaan we informatie geven over de opleiding. Eerst worden de 'harde' eisen en de structuur toegelicht. Daarna gaan we in op de vraag: hoe ziet dat eruit, lesgeven in het voortgezet onderwijs, wat is dat tegenwoordig? Tenslotte proberen we jullie alvast stil te laten staan bij het formuleren van wat je al kunt (eerder verworven competenties). Aan het eind van de bijeenkomst is er gelegenheid om persoonlijke wensen/ behoeften/omstandigheden aan de orde te stellen. Dat gebeurt in de vorm van individuele gesprekken.

## *2. Het Maatwerktraject op de lerarenopleiding van de UU*

(in totaal met vragen beantwoorden tussendoor: 30 minuten)

### *Het opleidingstraject Maatwerk*

Theorie en praktijk

#### *Startweek*

(fulltime, werken aan basisvaardigheden beroep, verkennen van eerdere ervaringen, kennis en competenties, werken aan startportfolio)

#### *Mentorgroep*

(maandagochtend, 8 maatwerkers per mentorgroep, intervisie en individuele begeleidingsgesprekken)

#### *Vakdidactiek*

(maandagmiddag gelijkgestemden wb vak, combinatie van reguliere studenten en maatwerkers, dicht bij de lespraktijk, overleg met vakdidacticus over aanpassingen)

#### *Themabijeenkomsten*

(dinsdag middag van 16.00 tot 18.00, keuzeprogramma van algemene thema's, keuze aan maatwerker gerelateerd aan behoeften en eerdere ervaringen)

#### *Literatuurstudie*

#### *Feedback van derden*

Portfolio en Persoonlijk ontwikkelingsplan

Individuele gesprekken met mentor

Samenwerken in intervisiegroepen

#### *Veldassessment*



### *Praktijkgericht onderzoek*

Tijdens de presentatie van de opzet van de maatwerkopleiding worden de volgende – erkende – problemen en vragen van maatwerkers behandeld: vakdeficiënties, baan of stage, hoeveelheid lesuren bij combi opleiding/baan als leraar, tijdsindeling van de week bij combi opleiding/huidige baan/stage als leraar, opleidingsduur, het grote belang van een goede begeleider op school, thuisfront: maandag/dinsdag en thuiswerk, computervaardigheden (digitaal portfolio), Engelse leesvaardigheid, Nederlandse taalvaardigheid, reisafstand.

Afronden met: vele maatwerkers zijn jullie voorgedaan met de vragen die jullie hebben. We kunnen ons voorstellen dat het voor jullie fijn is om met een maatwerker te praten die in de opleiding zit en die vanuit een verwante achtergrond en met verwante vragen gestart is. Als jullie daar prijs op stellen kunnen we jullie in contact brengen met een maatwerker, zodat je hem of haar eens kunt vragen hoe hij of zij dat heeft gedaan. Je kunt ook altijd een keer een bijeenkomst van de huidige maatwerk bijwonen om eens te kijken hoe dat eruitziet. Vraag het ons gerust aan het eind van de bijeenkomst.

### *3. Beeldvorming (videofragment voortgezet onderwijs) (30 minuten)*

Voor sommigen van jullie is het al even geleden dat je in een klas met leerlingen was. Misschien was je zelf nog wel leerling. Voor anderen is het onderwijs hun dagelijkse werkpraktijk. Om je te laten ervaren hoe we in de opleiding met de schoolpraktijk omgaan, laten we je nu een opname zien van een les. Het betreft een les van een maatwerker biologie. Ze geeft les aan V4 over de relatie tussen sport en voeding. Je krijgt twee fragmenten te zien: de start van de les en halverwege de les wanneer ze de leerlingen een opdracht geeft. We willen je vragen goed te kijken. Na afloop willen we je vragen wat je gezien hebt en we hopen dat we dan reacties krijg die weergeven wat je aan *concreet gedrag* van de docent hebt gezien.

#### *Wat zie je? (videofragment laten zien)*

Inventariseren op bord (concreet gedrag links, indien meningen: rechts). Eerst kort stil staan bij de rechterkant van het bord: wat valt je kennelijk op? Kaderen naar verschil tussen leerling zijn vroeger en nu. Maatwerkers met leservaring laten vertellen wat hen is opgevallen. Dan inzoomen op linkerkant bord: Als wij in de opleiding over docentschap hebben kijken we vanuit verschillende perspectieven of “rollen” die je als docent hebt. We noemen er een paar:

- vakdidactisch: hoe leg je iets uit over eiwitbehoefte?
- vormgever van leerprocessen: de leerlingen krijgen een opdracht in groepjes; wanneer is het handig om een dergelijke groepsopdracht te geven en aan welke voorwaarden moet zo’n opdracht voldoen?
- pedagoog/ opvoeder: deze docent wil dat de leerlingen niet met vrienden in een groepje terecht komen, maar werkt met een opgelegde eigen indeling. Achteraf, in de nabespreking vertelt ze dat ze dit doet vanuit opvoedkundig oogpunt: ze wil dat de leerlingen samen leren werken, ook met het oog op hun toekomstige functioneren in vervolgopleiding en werk.
- manager van de werksfeer: de lerares spreekt tot drie keer toe de leerlingen aan op hun gedrag. Vanuit het perspectief hoe zorg je dat de leerlingen inderdaad meedoen met de les zoals jij het bedoelt en niet met iets anders bezig zijn?
- docent in brede context: als deze lerares les geeft aan een topsportklas dan is veel van de stof die ze wil overdragen al bekend. Als er op school nooit in groepjes wordt gewerkt, kan

dat op weerstand bij de leerlingen stuiten. Als je op een streng gereformeerde school werkt, kijken de leerlingen misschien geen tv thuis. Kortom: je functioneert als docent in een school en dat heeft invloed op je lessen.

Afrondend: voor wie het prettig vindt: je kunt ons altijd vragen om je voorafgaand aan de opleiding eens een beeld te vormen op school. We kennen veel scholen en hebben veel contacten. Daar mag je gebruik van maken.

#### *4. Wat breng je mee? (30 minuten)*

(Bruggetje naar videofragment aan de hand van waarnemingen deelnemers) kern: vaktaal. De lerares probeert de leerlingen in “vaktaal” over biologie te laten praten. Dat is ook wat wij in de lerarenopleiding doen: een gemeenschappelijke, wetenschappelijk verantwoorde vaktaal aanleren aan de hand waarvan je je kunt ontwikkelen in je docentschap. Om bij jullie eerdere kennis en ervaringen aan te sluiten hebben we nodig dat we weten wat je allemaal aan ervaringen meebrengt. De mensen die al in het onderwijs werken, zullen al wel weten dat als je in het onderwijs start, het werk je daar helemaal op kan slokken. Je bent ook heel erg geneigd om dan te focussen op wat je allemaal nog niet kunt en zo snel mogelijk onder de knie wilt krijgen. Nu is het zo dat juist jullie, met je eerdere beroepservaring al heel veel meebrengen. Wij weten alleen niet wat dat allemaal is. Vandaar dat we aan het begin van de opleiding – maar ook nog daarna – steeds zullen vragen: probeer eens duidelijk te maken wat je allemaal meebrengt en kunt gebruiken in de lespraktijk. Formeel heet dat “eerder verworven competenties” en daarmee wordt dan grofweg bedoeld dat je eerdere kennis, vaardigheden en ook een bepaalde houding of visie meeneemt. We proberen dat te verduidelijken door een korte oefening met je te doen die we in de startweek ook doen.

Stap 1 Beschrijf eens een kenmerkende situatie uit je eerdere werk. Een kenmerkende situatie is

- een situatie die je vaker in je werk van nu tegenkomt
- waarin je bepaald gedrag vertoont dat je goed van jezelf kent en dat goed werkt in die situatie
- probeer voor deze oefening maar een kenmerkende situatie te kiezen waarin je iets met een ander doet (interactie) .

Voor mensen die al werkzaam zijn in het onderwijs. Beschrijf eens een kenmerkende situatie uit je werk op school waarvan je denkt: ‘ja, die komt vaak voor en daarin ben ik op mijn best’. (tijd geven)

Stap 2 Probeer het nog eens concreter te maken, als we de camera erop zouden zetten, wat zien we jou en de ander dan precies doen en wat horen we jullie zeggen? (tijd geven)

Stap 3 Dit is misschien een moeilijke: kun je vertellen welke keuze je maakt en waarom je handelt zoals je handelt?

Plenair een aantal voorbeelden opvragen.

Voor degenen die al eens een eerste indruk willen hebben van de competenties van een docent hebben we hier een overzicht liggen dat we in de opleiding gebruiken. In de startweek gaan we daarmee werken. Het kan prettig zijn om van te voren al eens na te denken over wat je allemaal al meebrengt en waar je ontwikkelpunten liggen. Het werken met kenmerkende situaties kan behulpzaam zijn om competenties te concretiseren naar gedrag.

*5. Individuele vragen en invullen formulier (30 minuten)*

Gegevens ten behoeve van de opleiding:

Naam student/ maatwerker:

Vak:

Studentnummer:

Naam van de school:

Plaats:

Begeleider op school:

Telefoonnummer begeleider:

Aantal lesuren bovenbouw:

Aantal lesuren onderbouw:

Informatie voor de mentor :

@@

### 3. LEREN EN LERENDEN

#### 3.3. Wat is de betekenis van heterogeniteit voor leren?

##### 3.3.3. Verder lezen

1. 'Diversiteit in de lerarenopleiding' Themanummer Tijdschrift voor Lerarenopleiders (redactie Monique Volman, Ivonne Leeman, Paul Mahieu, Ria Rector), 2006 (4).

*Lerarenopleidingen hebben op verschillende manieren met diversiteit te maken. Diversiteit in de samenleving leidt tot heftige politieke discussie. Daarbij gaat het om ongelijke kansen, samenhangend met sociaal milieu, sekse en etnische afkomst en om de waardering van verschillen in taal, cultuur en levensbeschouwing. Om te beginnen moeten aanstaande leraren hier iets over leren. Zij hebben immers een taak in burgerschapsvorming en in het realiseren van gelijke kansen voor alle leerlingen aan wie ze les geven. Daarnaast is diversiteit een thema voor de lerarenopleidingen op het niveau van hun eigen studentenpopulatie. Hoe kunnen studenten met een allochtone achtergrond ertoe bewogen worden om in grotere getale voor het beroep van leraar te kiezen? Hoe krijgen we meer jongens in de lerarenopleidingen voor het basisonderwijs? En als zich een nieuwe groep studenten aandient, hoe kan er dan voor gezorgd worden dat inhouden en aanpakken die vaak impliciet zijn toegesneden op de 'bekende' doelgroep, ook bij hen aansluiten. Tot slot kan de vraag worden gesteld hoe ook onder opleiders op de lerarenopleidingen enerzijds een grotere diversiteit gerealiseerd kan worden, en anderzijds de competenties kunnen worden ontwikkeld om met een diverse groep studenten om te gaan én die studenten voor te bereiden op diversiteit in hun toekomstig werkveld. In dit themanummer ligt de nadruk op het tweede aspect: diversiteit in de studentenpopulatie van de lerarenopleiding, waarbij zijdelings ook de andere aspecten aan de orde komen; ze zijn immers met elkaar verweven.*

2. Driessen, G., & Langen, A. van (2010). *De onderwijsachterstand van jongens. Omvang, oorzaken en interventies*. Nijmegen: ITS.

*In het basisonderwijs en de basisvorming zijn de sekseverschillen in prestaties tamelijk klein en bovendien wisselend in het voordeel van de meisjes (bij taal en lezen) of de jongens (bij rekenen/wiskunde). Wel zijn er aanzienlijke sekseverschillen in sociaal-emotionele ontwikkeling. In het basisonderwijs bijvoorbeeld worden jongens door hun leerkrachten beduidend zwakker beoordeeld op werkhouding en sociaal gedrag dan meisjes. Ook de schoolloopbanen van jongens verlopen minder gunstig.*

*Het ITS heeft ook onderzocht of deze sekseverschillen groter zijn in bepaalde sociaal-etnische groepen dan in andere, maar dat is niet het geval. Wel heeft de sociaal-etnische achtergrond van leerlingen nog steeds een veel grotere invloed op hun onderwijspositie dan sekse. Of je als jongen of meisje geboren wordt in Nederland, zegt dus veel minder over je onderwijskansen dan het opleidingsniveau en de etnische herkomst van je ouders.*

*Volgens sommige deskundigen zijn biologische verschillen in hersenfunctie en -ontwikkeling de oorzaak van de sekseverschillen in het onderwijs, maar er bestaat vooralsnog weinig wetenschappelijk bewijs voor deze relatie. Bovendien hadden dertig jaar geleden de meisjes nog een onderwijsachterstand, en dat moet betekenen dat ook de omgeving - ouders, leeftijdsgenoten, school - een rol speelt.*

*In het onderzoek zijn ook interventies geïnventariseerd die gebruikt kunnen worden om de achterstand van jongens te aan te pakken.*

3. Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Academisch proefschrift Universiteit Nijmegen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.

*Een onderzoek naar verklaringen voor het relatief lage studierendement van mannelijke pabo-studenten. Het onderzoek, uitgevoerd op Pabo Arnhem van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, heeft geleid tot een aantal aanwijzingen voor veranderingen in de opleiding die kunnen bijdragen aan het succesvol afstuderen van meer jongens en misschien ook wel tot het aantrekken van meer jongens.*

4. Severiens, S.E. (2010). *Divers talent in de klas*. Rotterdam: Risbo (oratie).

*Het opleidingsniveau van de verschillende groepen allochtone Nederlanders is weliswaar verhoogd in de afgelopen jaren, maar is gemiddeld nog steeds lager dan dat van autochtone Nederlanders. Severiens, directeur van Risbo, doet onderzoek naar de verklaring van deze verschillen. Ze hanteert daarbij het perspectief van de klas: Welke rol spelen klasgenoten, wat moeten docenten doen en weten, welk lesmateriaal en welke werkvormen hebben we nodig, en wat is een schoolcultuur waarmee het divers talent in de klas kunnen stimuleren?*

### 3. LEREN EN LERENDEN

#### 3.4. Samen leren, hoe gaat dat?

##### 3.4.1. Theoretisch perspectief - *Geert ten Dam en Monique Volman*

Samen leren is populair in onderwijs en in onderwijsonderzoek. Complexe maatschappelijke problemen vragen steeds meer om samenwerking tussen professionals uit verschillende disciplines en met uiteenlopende expertise. Professionals moeten in staat zijn met elkaar in dialoog te gaan en daarbij het perspectief van de ander in overweging te nemen (vergelijk Mercer, 2000). Ook de toenemende aandacht voor leertheorieën waarin het sociale karakter van het leren wordt benadrukt heeft ervoor gezorgd dat het idee van samen-leren, bijvoorbeeld in een community of learners, binnen het onderwijs onder de aandacht is gekomen (Salomon & Perkins, 1998; Wenger, 1998). 'Leren' is geen zuiver individuele aangelegenheid, maar heeft een sociaal fundament: kennis ontwikkelt zich en krijgt betekenis in interactie met anderen.

##### **'Leren samenwerken' en 'samenwerkend leren'**

Binnen de lerarenopleiding wordt veelal een onderscheid gemaakt tussen 'leren samenwerken' en 'samenwerkend leren' (Janssen, Ten Dam, & Van Hout-Wolters, 2002). Bij leren samenwerken is het doel vaardigheden te ontwikkelen om een goede samenwerking met anderen te realiseren. Het gaat er dan om dat leerlingen of leraren-in-opleiding hun handelen op elkaar leren afstemmen met het oog op een bepaald resultaat. Zo is het voor een goede samenwerking noodzakelijk dat men de eigen opvattingen inbrengt, naar elkaar luistert, verschillen in opvatting bespreekt en respecteert. Het gaat dan om te leren vaardigheden als 'zelf iets vertellen', 'goed luisteren', 'feedback geven', 'empathie tonen' en 'met kritiek omgaan'. Kortom, vrijwel alle vaardigheden die in de literatuur benoemd worden als sociale en communicatieve vaardigheden komen in aanmerking om geleerd te worden als het gaat om leren samenwerken.

Als samenwerken tot doel heeft leerprocessen te bevorderen, bijvoorbeeld leren historisch redeneren of inzicht verwerven in biologische begrippen, spreken we van samenwerkend leren (of 'leren door samenwerken'). Van der Linden en Haenen (1999) geven de volgende definitie van samenwerkend leren: "We spreken van samenwerkend leren wanneer een lerende in interactie met andere actoren in een onderwijsleersituatie onder gedeelde verantwoordelijkheid een leertaak uitvoert met een gemeenschappelijk doel of product dat door iedere participant wordt nagestreefd."

In de literatuur wordt wel onderscheid gemaakt tussen coöperatief leren, waarbij het werk verdeeld wordt in subtaken, en collaboratief leren, waarbij samen aan dezelfde taak wordt gewerkt. Beide termen worden echter steeds vaker door elkaar heen gebruikt. In ieder geval houdt samenwerkend leren meer in dan leerlingen of studenten bij elkaar in een groep plaatsen.

Naar samenwerkend leren is uitvoerig onderzoek gedaan. In de jaren negentig verschenen enkele bekende overzichtstudies (Cohen, 1994; Slavin, 1996; Johnson & Johnson, 1999). Leren leerlingen die in een groep samenwerken beter of minder goed dan leerlingen die alleen werken? Janssen, Ten Dam en Van Hout-Wolters (2002) vatten de resultaten van het onderzoek naar samenwerkend leren als volgt samen. De leerresultaten van leerlingen bij samenwerken zijn even goed of beter dan bij meer individuele leersituaties. Dit lijkt te gelden voor verschillende leeftijden, vakinhouden en soorten taken, van betrekkelijk eenvoudige geheugentaken tot meer complexe

probleemoplossingstaken. Leerlingen die met elkaar samenwerken lijken vooral leerwinst te boeken op het metacognitieve vlak, dat wil zeggen dat zij stilstaan bij vragen als: Hoe pakken wij deze opgave aan? Welke aanpak zou het beste resultaat op kunnen leveren? Wat zou mijn inbreng kunnen zijn? Wat kunnen anderen daaraan toevoegen? Bij samenwerking zijn leerlingen dus minder snel geneigd onmiddellijk aan de slag te gaan, ze oriënteren zich eerst op het probleem of de taak. Naast positieve effecten op (meta)cognitief terrein lijkt samenwerken ook een gunstige invloed te hebben op de motivatie, het zelfvertrouwen en de onderlinge relaties tussen de leerlingen.

De uitkomsten van effectonderzoek wijzen echter niet steeds in dezelfde richting. Een mogelijke verklaring voor tegenstrijdige resultaten is dat het onderzoek betrekking heeft op zeer uiteenlopende vormen van samenwerking, er veel variatie in instructie is tussen docenten, en dat in het onderzoek verschillende soorten toetsen worden gebruikt (op gestandaardiseerde toetsen wordt meestal géén effect van samenwerkend leren gevonden, op zelfontworpen toetsen vaak wél).

Voor de gevonden effecten van samenwerkend leren worden twee verklaringen gegeven: elaboratie en co-constructie. Het elaboratie-perspectief benadrukt dat leerlingen of studenten tijdens het samenwerken hun denken moeten verbaliseren, wat bijdraagt aan een betere organisatie en het beter onthouden van kennis. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die veel uitleg geven aan groepsleden tijdens het samenwerken tijdens het samenwerken, meer leren dan leerlingen die weinig uitleg geven. Dat geldt overigens ook voor leerlingen die veel uitleg ontvangen. (Webb & Farivar, 1999). Het co-constructie perspectief zoekt de verklaring vooral in de wijze waarop de samenwerkende leerlingen of studenten door coördinatie en communicatie en het gebruik van fysieke hulpmiddelen een gedeeld begrip bereiken en onderhouden. Dit proces van 'gedeeld denken' wordt co-constructie van kennis genoemd (Van Boxtel, 2000).

Het (onderzoek naar) samenwerkend leren heeft sinds de jaren negentig van de vorige eeuw een nieuwe dimensie gekregen met het beschikbaar komen van applicaties voor *computer-supported collaborative learning* (CSCL). Deze computerapplicaties ondersteunen het proces van samenwerken en samen leren (Stahl, Koschmann, & Suthers, 2006).

## **Communities of learners**

De afgelopen jaren heeft samen-leren veel aandacht gekregen in onderzoek naar 'communities of learners' (leergemeenschappen). Dit concept wordt gebruikt om te verwijzen naar een breed scala aan praktijken van samenwerkend leren. In de literatuur zien we verschillende benaderingen van het concept van een community of learners: een sociaal-constructivistische benadering en een socioculturele benadering (Volman & Ten Dam, 2010; zie voor een uitgebreide uiteenzetting Ten Dam & Volman, 2009).

Vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief wordt beargumenteerd dat studenten in een community of learners een dieper begrip ontwikkelen van de 'big ideas' in een vakgebied, omdat zij samen echte problemen oplossen (zie bijvoorbeeld Beishuizen, 2008). Ze blijven daardoor betrokken en geëngageerd. Studenten worden geactiveerd om kennis en informatie te delen, over ideeën te discussiëren en over de betekenis ervan te onderhandelen. Kennis wordt binnen het sociaal-constructivisme gezien als iets dat zich ontwikkelt tijdens het proces van actieve constructie en wordt bevorderd door interactie. Wanneer de kennis en vaardigheden binnen de groep divers zijn, kunnen studenten in die community van elkaars bijdrage profiteren (Brown & Campione, 1994).

Binnen socioculturele benaderingen van communities of learners wordt gesteld dat het werken in communities tot doel heeft om de kwaliteit waarmee studenten in sociale praktijken participeren te verbeteren. Leren gaat altijd gepaard met het deelnemer worden van bepaalde communities (Lave & Wenger, 1991; Wells, 1999). Het leren van studenten is om die reden niet zozeer gericht op het opbouwen van begrip van de 'big ideas', maar op een ander type opbrengst. Het gaat bijvoorbeeld om het kunnen runnen van winkel met eigen producten, het uitgeven van een tijdschrift of het organiseren van een symposium. Het verwerven van kennis en vaardigheden kan worden gezien als een 'bijproduct' van die activiteiten. Het leren van studenten in sociale praktijken kan in belangrijke mate worden gezien als identiteitsontwikkeling (Wells, 1999). Het gaat er daarbij niet om dat leerlingen of studenten zich klakkeloos aanpassen aan wat gebruikelijk is in een bepaalde praktijk, maar juist dat ze kritische deelnemers worden. Ze veranderen dan niet alleen zelf, maar kunnen ook bijdragen aan verdere ontwikkeling en verandering van de betreffende praktijk (Engeström, 1999).

Beide benaderingen van communities of learners streven ernaar om in het onderwijs recht te doen aan de eisen die door de huidige samenleving worden gesteld. In beide benaderingen speelt de persoonlijke betekenisverlening van studenten een grote rol. Dit betekent niet dat men simpelweg tegemoet komt aan de behoeften en verlangens van studenten door het onderwijs 'op te leuken', te voorzien in meer vrijheid en zo nu en dan ruimte te geven voor samenwerking. Werken als een community of learners beoogt dat de persoonlijke én maatschappelijke relevantie van het leren voor leerlingen of studenten duidelijk wordt.

### **Tot slot**

Samenwerkend leren, in welke vorm ook, vraagt van leraren een zorgvuldige voorbereiding en begeleiding. Hierop wordt ingegaan in het hoofdstuk 'Hoe bevorder je samen leren?' in het deel 'Doceren en begeleiden'.

### **Literatuur**

Beishuizen, J.J. (2008). Does a community of learners foster self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 17, 183-193.

Boxtel, C. van (2000). Sociale interactie die bijdraagt aan de begripsontwikkeling. In J.L. van der Linden, E. Roelofs (Eds.) *Leren in dialoog* (p.67-91). Groningen: Wolters Noordhoff.

Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In: K. McGilly (Ed.), *Integrating cognitive theory and classroom practice: Classroom lessons* (229-270). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books

Cohen, E.G., (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.

Dam, G. ten, & Volman, M. (2009). *Community of learners: a viable concept for educational practice?* Amsterdam: Keynote, 13<sup>th</sup> Biennial Conference, EARLI, August 25-29.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Janssen, T., Dam, G. ten, & Hout-Wolters, B. van (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren. Een praktijkgericht overzicht van onderzoek*. Assen: Van Gorcum.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linden, J. van der & Haenen, J. (1999). Samenwerkend leren; van theorie via onderzoek naar onderwijspraktijk. In *Handboek leerlingbegeleiding* (pp. 1-19).
- Mercer, N. (2000). *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Salomon, G., & Perkins, D.N. (1998). Individual and social aspects of learning. In P.D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of research in education, vol. 23*. Washington: American Educational Research Association.
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 409–426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Volman, M., & Dam, G. ten (2010). Communities of learners; waarom het concept een plek verdient in de praktijk van het (hoger) onderwijs. In: H. Radstake & H. Kuijs (Eds.), *Verder met Onderwijs. De onderwijsvisie VU in theorie en praktijk* (pp. 21-32). Amsterdam: Onderwijscentrum Vrije Universiteit.
- Webb, N.M., & Farivar, S. (1999). Developing productive group interaction in middle school mathematics. In A. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 117-149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

### 3. LEREN EN LERENDEN

#### 3.4. Samen leren, hoe gaat dat?

##### 3.4.2. Praktisch perspectief - Samen leren opleiden

*Geanonimiseerd op verzoek van de auteur*

#### **Achtergrond**

Sinds het collegejaar 2008-2009 is onze lerarenopleiding samen met scholen voor voortgezet onderwijs bezig met “opleiden in de school”. Het gaat hierbij om een project waarbij een groep van 12 studenten een jaar lang stage loopt op een vo-school. De mentorbijeenkomsten worden op het vo-school verzorgd door een instituutopleider, samen met een opleider in de school. De andere bijeenkomsten (vakdidactiek en themabijeenkomsten) volgen de studenten op het instituut. De individuele begeleiding (voortgangsgesprekken, 2x per jaar lesbezoek, beoordelingsgesprekken) ligt in de handen van de schoolopleider (6 studenten) en de instituutopleider (6 studenten).

Als instituutopleider heb ik voorbereidende gesprekken gevoerd met de schoolopleider. Deze gesprekken waren praktisch van aard. Hoe ziet de eerste week eruit/ wie zijn de stagebegeleiders/ welke informatie moeten de studenten hebben/... Over de grotere lijn of visie op leraren opleiden hebben we het niet gehad. Ik vormde door deze gesprekken het idee dat de eindverantwoordelijkheid voor de studenten bij mij lag.

Met deze informatie in mijn achterhoofd ben ik aan het jaar begonnen. Ik ben begonnen met de mentorbijeenkomsten in eigen hand te houden en vinger aan de pols te houden bij de begeleiding van alle 12 studenten. Langzaam maar zeker probeer ik ook de schoolopleider een deel te laten doen. Zo ook het verzorgen van een mentorbijeenkomst. Naar aanleiding van de mentorbijeenkomst die de schoolopleider verzorgd heeft, het nagesprek en mijn reflectie hierop, probeer ik de situatie te concretiseren.

#### **Situatie**

De betreffende mentorbijeenkomst moest gaan over pedagogiek. Ik heb de opleider in de school inzicht gegeven in de inhoud die de dio's op het instituut gehad hebben met betrekking tot dit onderwerp. De dingen die we in de voorbereiding samen bedachten waren gericht op werkvormen: constructieoefening (Uit: Verkuyl, *Lesgeven in pedagogisch perspectief*) vervolgens leerlingen interviewen op thema's (hobby's, geloof, beeld school, thuissituatie, ..). We hebben niet gesproken over het doel van de bijeenkomst. Ik nam aan dat de opleider hier zelf zicht op had. De opleider in de school heeft vervolgens de bijeenkomst zelfstandig voorbereid.

Tijdens de bijeenkomst hebben de dio's beide oefeningen (constructen / interviews) gedaan en daarna de resultaten van hun interviews aan elkaar verteld. Daar bleef het bij. De dio's luisterden uit beleefdheid naar elkaar, maar ze hoefden niets te doen met de informatie die uit de oefening of de interviews kwam. Hiermee bleef de bijeenkomst op een voor mij onvoldoende niveau. Ik miste een bespreking over het verband tussen constructen en de interviews. Tevens miste ik een koppeling naar de lespraktijk (“wat betekent dit voor je

lessen?”, “Hoe kun je nu ook tegen een bepaald type leerling aankijken?”, “Wat levert dit je op / wat heb je geleerd?”)

Direct na de bijeenkomst bespraken we de dag na. De opleider in de school gaf aan dat ze de kwaliteit van mijn bijeenkomsten erg hoog vond en daar graag iets goeds naast wilde zetten. Dit leverde spanning bij haar op. Vervolgens gingen we in op de bijeenkomst zelf. Ik heb haar vragen gesteld over wat ze dacht dat dio's geleerd hadden vandaag. Al pratend kwamen we erachter dat ze geen doel had gesteld voorafgaande aan de bijeenkomst. Ze had alleen – in het verlengde van onze voorbespreking - over werkvormen nagedacht. We hebben afgesproken dat we in een volgende voorbespreking niet zouden praten over werkvormen (dat kon ze wel zelf bedenken), maar alleen over het doel van de bijeenkomst.

### **Reflectie**

Na dit gesprek had ik een onprettig gevoel. Over de dag, omdat de kwaliteit van de bijeenkomst voor de studenten niet hoog genoeg was. Maar vooral over de verhouding tussen de opleider in de school en mijzelf. Al nadenkend, zette ik het volgende op een rijtje: De schoolopleider en ik zijn gestart als gelijkwaardige collega's. Het enige verschil is onze werkgever, verder worden we geacht hetzelfde werk te doen doen we hetzelfde werk met dezelfde verantwoordelijkheden (opleiden dio's). Mijn gedachten en gedrag waren hier echter niet naar. Ik heb vanaf het begin gedacht “ik kan dit beter dan jij”. Mijn gedrag hierbij was dat ik de bijeenkomsten verzorgde en naderhand af en toe vroeg wat ze ervan vond. Zodra de schoolopleider een bijeenkomst ging verzorgen, bespraken we die voor en uitgebreid na. Hierdoor verschoof de verhouding van gelijkwaardige collega's naar een verhouding begeleider / begeleid persoon. Deze verschuiving heb ik niet met de opleider besproken. Deze spagaat (niet durven/ kunnen aangeven hoe ik denk over andermans handelen, wel vinden dat het moet) zorgt voor mijn onprettige gevoel.

In een volgende situatie waarbij ik met een collega ga samenwerken, ben ik van plan om in de beginfase te bespreken hoe de rollen zijn. Dus naast een (praktische) taakverdeling, ook een gesprek over verantwoordelijkheden, verwachtingen, expertise en leerdoelen. Dat lijkt me voor alle betrokkenen bevredigender.

### 3. LEREN EN LERENDEN

#### 3.4. Samen leren, hoe gaat dat?

##### 3.4.3. Verder lezen

1. Beishuizen, J.J. (2008). Does a community of learners foster self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 17, 183-193.

*Although self-regulated learning is considered as a characteristic of individual students, the question may be raised as to whether a community of learners with its emphasis on inquiry learning in teams of students provides an appropriate environment to acquire and develop active and dynamic self-regulation strategies. Two cases of communities of learners in university education are described and analysed. Both examples demonstrated that the acquisition and development of self-regulation strategies is supported by a learning environment in which a community of learners has been established. However, the role of the teachers as expert, model and coach was more explicit in one of the two cases, which gave rise to the question as to whether in university education a community of learners should address genuine research questions in order to foster self-regulation strategies. If real research issues are not at stake and the project is not going to provide data which contribute to a research programme, then precautions should be taken to actively involve teachers in providing explicit instruction, in modelling, in encouraging peer interaction, and in providing feedback to students.*

2. Janssen, T., Dam, G. ten, & Hout-Wolters, B. van (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren. Een praktijkgericht overzicht van onderzoek*. Assen: Van Gorcum.

*Het begrip 'zelfstandig leren' speelt in het voortgezet onderwijs een belangrijke rol. Het houdt in dat leerlingen meer verantwoordelijkheid nemen over hun eigen leerproces, en minder afhankelijk worden van de docent. Maar om zelfstandig te kunnen leren hebben leerlingen leervaardigheden nodig: jezelf motiveren, bepalen wat je leerdoel is, een aanpak kiezen, jezelf vragen stellen, jezelf kunnen beoordelen, enz. Bovendien moeten leerlingen complexe combinaties van vaardigheden beheersen, zoals studerend lezen, kritisch denken en samenwerkend leren.*

*Via een literatuurstudie zijn we nagegaan welke leervaardigheden van belang zijn voor zelfstandig leren en hoe deze vaardigheden - blijkens onderzoek - het beste gestimuleerd en bevorderd kunnen worden. Het resulterende overzicht is vooral bedoeld voor docenten in het voortgezet onderwijs.*

3. Lockhorst, D., Admiraal, W., Pilot, A., & Veen, W. (2007). Computer ondersteund samenwerkend leren in de lerarenopleiding *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (1), 24-31.

*Leren in interactie en samenwerkend leren zijn belangrijke manieren van leren in de opleiding van aanstaande docenten. Computer ondersteund samenwerkend leren (CSCL=Computer Supported Collaborative Learning) kan de interactie en de samenwerking van aanstaande docenten ondersteunen. Lerarenopleidingen werken met elektronische leeromgevingen zoals WebCT en Blackboard, maar meestal worden deze gebruikt als communicatiemedium en als informatievoorziening. Een CSCL-omgeving is echter meer dan een communicatie- en informatiesysteem. Aanstaande docenten kunnen gezamenlijk werken aan producten, elkaar van feedback voorzien en op gestructureerde wijze discussiëren. Dit aangestuurd door een taak die gericht is op het wederzijds afhankelijk kennis construeren, daarbij gebruikmakend van technologieën die de samenwerking en interactie ondersteunen.*

*In dit artikel gaan de auteurs in op de kenmerken van een CSCL-omgeving en het ontwerp van een*

*dergelijke omgeving voor gebruik in de opleiding van leraren. Drie verschillende CSCL-ontwerpen worden beschreven en geëvalueerd wat betreft de invloed van taakkenmerken, de technische omgeving en de rol van de opleider op de samenwerking van aanstaande docenten.*

4. Volman, M., & Dam, G. ten (2010). Communities of learners; waarom het concept een plek verdient in de praktijk van het (hoger) onderwijs. In: H.Radstake & H. Kuijs (Eds.), *Verder met Onderwijs. De onderwijsvisie VU in theorie en praktijk* (pp. 21-32). Amsterdam: Onderwijscentrum Vrije Universiteit.

*In dit hoofdstuk geven hoogleraren onderwijskunde Geert ten Dam en Monique Volman vanuit onderwijskundig onderzoek antwoord op deze vragen. De auteurs gaan in op twee prominente theoretische stromingen uit het onderwijsonderzoek waarin de community of learners haar oorsprong vindt: de sociaalconstructivistische en cultuur-historische benadering. Aan de hand van beide benaderingen lichten zij de kenmerken van een community of learners toe. De auteurs illustreren de meerwaarde ervan voor de motivatie en betrokkenheid van studenten en betogen dat een community of learners een plek dient te krijgen in de onderwijspraktijk.*

### 3. LEREN EN LERENDEN

#### 3.4.4. Samen leren, hoe gaat dat?

##### 3.4.4. Reflectie en discussie

Hieronder volgen een aantal reflectieopdrachten die inzoomen op het onderwerp van samen leren.

*Leren over samen leren kun je alleen doen!*

In de tekst van Geert ten Dam en Monique Volman wordt onderscheid gemaakt tussen “leren samenwerken” en “samenwerkend leren”. Kun je in je eigen opleiding voorbeelden van beide varianten aanwijzen?

Vind je dat je nu van Geert ten Dam en Monique Volman leert? En is hier dan dus, weliswaar via papier, een vorm van samen leren?

*Leren over samen leren doe je natuurlijk samen!*

Blik eens terug op een recente studiedag die je met je team had. Wat zijn momenten geweest die je inspireerde? Welke mensen waren daarbij betrokken en welke kwaliteiten hadden die mensen?

*Leren over Samen Leren uit het “World Wide Web”*

Zoek in Google op “samen leren”. Kies een link uit die je aanspreekt en lees de informatie die je tegen komt. Formuleer na het bestuderen een “spreuk van de dag” (over samen leren) die je als motto voor je professionele handelen als lerarenopleider kunt gebruiken.

### 3. LEREN EN LERENDEN

#### 3.5. Wanneer heeft iemand iets geleerd?

##### 3.5.1. Theoretisch perspectief - *Dominique Sluijsmans en Desirée Joosten-ten Brinke*

Eén van de meest complexe uitdagingen waarvoor leraren en lerarenopleiders in hun onderwijspraktijk staan is de vraag wanneer leerlingen c.q. studenten daadwerkelijk hebben geleerd. Om te kunnen vaststellen wanneer iemand heeft geleerd, is kennis over beoordelingsprocessen en aanpalende leertheorieën essentieel. Deze kennis kan het beste beschreven worden aan de hand van de volgende vijf vragen: 1) Waarom wordt beoordeeld? 2) Wat wordt beoordeeld? 3) Hoe wordt beoordeeld? 4) Wie beoordeelt? en 5) Wanneer wordt beoordeeld? Alvorens de vijf vragen worden beantwoord, zal het begrip beoordelen beknopt worden gedefinieerd en geplaatst in een historische context.

##### **Wat is beoordelen en waar heeft het zijn oorsprong?**

Hofstee (1999) definieert beoordelen in zijn algemeenheid als *'het geval waarin mensen, op gezag van anderen, de kwaliteit(en) van iets van iemand vaststellen'* (p. 14). Het formele beoordelen in de context van leren kent een lange geschiedenis. Al in de 19<sup>e</sup> eeuw was het de leraar die mondeling de voortgang van de lerende rapporteerde aan de ouders. Pas toen aan het einde van die eeuw de populatie van lerenden sterk toenam, begon men klassen te formeren op basis van leeftijd, het zogenaamde leerstofjaarklassensysteem. Er verschenen nieuwe methoden van beoordelen, zoals formele voortgangsrapportages. Leraren schreven op welke vaardigheden de lerenden al beheersten en welke nog ontwikkeld moesten worden. Deze vorm van beoordelen was de eerste vorm van een zogenaamd 'narratief rapport'. Door de leerplichtwet rond de start van de twintigste eeuw groeide de lerende-populatie enorm, met als gevolg dat de onderwijshouden specifiek en de populatie van lerenden meer divers werden. Terwijl de lagere scholen nog de narratieve rapporten aanhielden om voortgang in leren te documenteren, werkten leraren in het voortgezet onderwijs al snel met percentages en cijfers. Deze manier van beoordelen die wij tot op de dag van vandaag nog gebruiken komt voort uit een industrieel onderwijsmodel, met kenmerken als klassikaal onderwijs, vakgericht lesgeven, aanbod- en methodegestuurde leerstof. Het heersende beoordelingsmodel betreft het *'normgerichte beoordelen'*, waarbij lerenden worden afgezet tegen een gemiddelde van de groep. Deze vaak gestandaardiseerde beoordelingen veronderstellen uniforme lerenden en het bestaan van een 'gemiddelde leerling/student': het niveau van de groep is bepalend voor het individuele resultaat.

##### **Waarom beoordelen?**

Inmiddels laat onderzoek zien dat een industrieel onderwijsmodel, waarbij wordt uitgegaan van het bestaan van een gemiddelde student of leerling, de aangeboren nieuwsgierigheid en motivatie om te leren kan belemmeren en wellicht ontoereikend is in de 21<sup>e</sup> eeuw (Bolocofsky & Mescher, 1984). Velen vinden dat het cijfersysteem te ver af staat van het echte leren en onderwijzen. Er komt meer aandacht voor een zogenaamd 'organisch' onderwijsmodel dat is gericht op het leerpotentieel van elke lerende (Boud, 2000). Kenmerken van dit model zijn differentiatie in werkvormen, leermiddelen en leerstof naar niveau, tempo, timing, belangstelling en een werkwijze die recht doet aan de unieke

lerende (De Vries, 2007; Sluijsmans, 2008). Het sluit aan bij de ontwikkeling van zogenaamde assessments. Het woord 'assessment' is afgeleid van het Latijnse 'assedere' dat zoveel betekent als 'naast iemand zitten': samen met een lerende werken aan de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en houdingen. De paradigmashift van een industriële naar een organische benadering van onderwijs vertaalt zich ook in de functies c.q. doelen van beoordelen, waarbij meer aandacht komt voor beoordelen in functie van leren. Daarbij wordt de balans gezocht tussen drie soorten functies:

- de *summatieve* functie: deze is gericht op het nemen van een beslissing over het niveau van de lerende met de bedoeling hierover aan anderen te rapporteren en/of verzamelde informatie te gebruiken voor de eigen beleidscyclus. Aan de hand van de verzamelde informatie worden uitspraken gedaan over de ontwikkeling van de lerende met het oog op de gestelde leerdoelen dan wel over zijn/haar positie ten opzichte van een referentiegroep. Deze functie heeft vaak betrekking op beslissingen over zakken of slagen, of over toelaten of selecteren. Deze functie past bij het productiemodel van onderwijs;
- de *formatieve* functie: deze is gericht op het verzamelen van informatie over de lerende tijdens het leerproces. Deze informatie wordt verzameld, vastgelegd en geïnterpreteerd met de bedoeling deze te gebruiken in het onderwijsleerproces zelf. Bij formatief beoordelen zijn criteria en standaarden het uitgangspunt voor het verzamelen van informatie. In een review van 250 studies komen Black & Wiliam (1998) tot de conclusie dat toetsen die in functie van leren staan resulteren in significante en substantiële leeropbrengsten. Hoewel alle lerenden hiervan profiteren, is de leerwinst voor laag presterende lerenden groter dan voor andere lerenden;
- de *duurzame* functie: deze is gericht op het zelf leren reguleren van het leerproces, waarbij voldoende ruimte is voor het zogenaamde 'gedifferentieerd uitdagen' (De Vries, 2007). Duurzaam beoordelen vereist een andere kijk op beoordelen omdat het vooral gericht is om leren in de toekomst te stimuleren dan puur vast te stellen of in het verleden en heden iets is geleerd. In dit perspectief past duurzaam beoordelen bij het idee van een leven lang leren. Omdat kennisgebieden in hoog tempo verouderen en werkwijzen en technieken voortdurend veranderen, is het belangrijk lerenden te leren hoe zij voortdurend nieuwe kennis en vaardigheden eigen kunnen maken.

### **Wat beoordelen?**

Voorts is voor elke vorm van beoordelen inzicht nodig *wat* en op *welk niveau* wordt beoordeeld. Wat beoordeeld moet worden is afhankelijk van de doelen van het onderwijs (kennis, vaardigheden, attitudes, competenties). Deze doelen worden afgeleid van de gewenste vaardigheden in een beroep of bepaald kennisdomein (bijvoorbeeld rekenen, taal of geschiedenis) en worden geoperationaliseerd in beoordelingscriteria en standaarden. Het vaststellen van beoordelingscriteria en standaarden gebeurt veelal door een groep van experts. Criteria kunnen betrekking hebben op de cognitieve, affectieve of motorische aspecten van de te leren kennis (kent de lerende de betekenis?), vaardigheid (kan de lerende de kennis zinvol toepassen?), en/of op attitudeaspecten (houdt de lerende zich aan de juiste regels en procedures?). Een overzicht van beoordelingscriteria voorziet in een gedetailleerde beschrijving van de gewenste leeruitlekomsten.

Om vervolgens vast te stellen of een lerende iets heeft geleerd zijn goede beoordelingstaken essentieel waarbij leren en beoordelen worden geïntegreerd, omdat deze lerenden aanzetten tot het werken aan beoordelingscriteria die gericht zijn op beklijving van kennis, vaardigheden en houdingen. Beoordelingstaken kunnen de lerende in dit perspectief in vele vormen worden



aangeboden zoals opdrachten, situaties, problemen of projecten. Om betrouwbaar vast te kunnen stellen wat de lerende heeft geleerd zijn vele, gevarieerde beoordelingsvormen nodig, afhankelijk van de kennis en vaardigheden (en onderliggende criteria en standaarden) die moeten worden gedemonstreerd (Sluijsmans, Straetmans, & Van Merriënboer, 2008).

## Hoe beoordelen?

Bij het beantwoorden van deze vraag hebben we te maken met drie aspecten: het beoordelingsmodel, het beoordelingsinstrument en het resultaat van de beoordeling en de feedback.

Er zijn grofweg drie beoordelingsmodellen te onderscheiden. Aan elk beoordelingsmodel liggen heldere criteria en standaarden ten grondslag. Het eerste model betreft het *normgericht beoordelen*, waarbij leerlingen worden afgezet tegen een gemiddelde van de groep. Dit resulteert in een zogenaamde Gausscurve (genoemd naar de Duitse wiskundige Friedrich Gauss). Deze vaak gestandaardiseerde beoordelingen veronderstellen uniforme leerlingen en het bestaan van een 'gemiddelde leerling'. Het niveau van de normgroep is bepalend voor het individuele resultaat. Een tweede beoordelingsmodel is het *criteriumgericht beoordelen*, een model dat we zowel nationaal als internationaal vooral terug zien in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs en gebaseerd is op competenties en kwalificaties. Leraren/lerarenopleiders vergelijken lerenden in deze benadering niet zozeer met de norm van de groep, maar beoordelen hen op een aantal beoordelingscriteria en bijbehorende standaarden. Bij beoordelen gericht op duurzaam leren waarbij het bevorderen van betrokkenheid van lerenden centraal staat past een *ipsatief beoordelingsmodel*. In dit model worden beoordelingen van lerenden niet zozeer vergeleken met het gemiddelde van hun klas of met vooraf vastgestelde criteria en standaarden, maar worden individuele beoordelingen die zijn aangepast aan het niveau van de lerende vergeleken in de tijd. Er is sprake van duurzaam beoordelen omdat criteria en standaarden flexibel kunnen worden aangepast en de beoordelingen zich niet meer beperken tot een momentopname. Onderzoek van Slavin (1980) laat zien dat een ipsatief beoordelingsmodel tot beter leren leidt dan een normgericht beoordelingsmodel.

Om te beoordelen zijn verschillende instrumenten beschikbaar. De keuze voor een instrument wordt ingegeven door het doel en de visie die de leraar/lerarenopleider heeft met betrekking tot de beoordeling en praktische randvoorwaarden zoals organiseerbaarheid en tijd. Schriftelijk of computerondersteunde kennistoetsen met verschillende vraagvormen, mondelinge toetsen, performance assessments, peer assessments, self assessments, of portfolio assessments zijn veel voorkomende instrumenten. Het resultaat van beoordelen kan ook variëren. Beoordelingen kunnen gepresenteerd worden in de vorm van cijfers, categorieën, bewijzen van deelname, ingevulde beoordelingsschema's ('rubrics'), ontwikkelingsplannen of mondelinge besprekingen. Voor degene die wordt beoordeeld moet duidelijk zijn wat de betekenis van de beoordeling is.

Naast de keuze van een geschikte beoordelingsvorm, is in elke vorm van beoordelen de feedback die lerenden van leraren(opleiders) ontvangen op basis van hun prestaties een cruciaal aspect. Feedback is het instrument waarmee de leraar/lerarenopleider verzamelde informatie over het leren van lerenden omzet naar zinvolle adviezen om het leren te verbeteren (Sadler, 1989). Deze leerbevorderende feedback is gericht op het verminderen van de verschillen tussen een huidig begrip en/of gedrag van de lerende en een gewenst resultaat (Sluijsmans, Weijzen, Castelijns & van de Ven, 2011). Beoordelen zonder het bieden van effectieve feedback helpt het leren en de zelfregulatie van lerenden niet verder (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Uit onderzoek blijkt dat vooral de laag presterenden baat hebben bij gedifferentieerde, specifieke en geïndividualiseerde manieren van feedback op taken (Oren, 1983). Onderzoek toont tevens aan dat de

feedbackvaardigheid van de leerkracht één van de belangrijkste factoren is voor succesvol onderwijs (Hattie, 2008). Nu communiceren leraren/lerarenopleiders nog vaak alleen het resultaat van een beoordeling ('*Knowledge of Results*'; voldoende, cijfer, geslaagd, goed gedaan), waardoor de lerende geen handvatten worden geboden voor verdere ontwikkeling.

Feedback is gericht op het beantwoorden van de volgende drie vragen:

- Waar gaat de lerende naar toe (wat zijn de geselecteerde taken)? Dit kan worden benoemd als de *feedup*;
- Hoe heeft de lerende de taak uitgevoerd (welke vooruitgang wordt geboekt)? Dit kan worden benoemd als de *feedback*;
- Hoe gaat de lerende verder (welke aanpak is nodig om tot groei te komen)? Dit kan worden benoemd als de *feedforward*.

Er zijn vervolgens vier feedbackniveaus te onderscheiden. Feedback op *taakniveau* is effectief wanneer sprake is van misinterpretatie van de taak, en dient om de lerende aanwijzingen te geven om tot een juiste interpretatie van de opdracht te komen. Feedback op *procesniveau* is effectief wanneer lerenden op zoek zijn naar een strategie om een bepaalde taak uit te voeren. Feedback op het *niveau van zelfregulatie* ondersteunt de lerende bij het vasthouden van de aandacht en inzet bij de uitoefening van de taak, bij het intern attribueren van succes en de positieve feedback van anderen en daarmee bij het vergroten van het zelfvertrouwen. Feedback die betrekking heeft op het *persoonlijk niveau* (complimenteren, prijzen) kan leiden tot het tot het vermijden van lastige taken en het minimaliseren van inzet. Hoewel deze vorm van feedback waardevol kan zijn 'in-het-moment' toont onderzoek aan dat dit niet tot verbeterde leereffecten leidt (zie ook Black & Wiliam, 1998).

## Wie beoordelen?

In het beoordelingsproces kunnen verschillende personen betrokken zijn. Welke beoordelaars worden ingezet is afhankelijk van de benodigde deskundigheid. In formele onderwijssituaties is de docent wettelijk verantwoordelijk voor het beoordelen van de student. Ter bevordering van de betrouwbaarheid van beoordelingen is het noodzakelijk om meerdere beoordelaars in te zetten. Het werkveld speelt bij competentiegericht beoordelen een belangrijke rol om de prestaties van de lerende vanuit de praktijkvisie te beoordelen. De beoordelaar kan hierbij een leidinggevende in het beroep zijn, maar ook klanten of patiënten zijn mogelijk inzetbaar als beoordelaar. Omdat de lerende echter de enige is die zichzelf 'meeneemt' in het leertraject en zichzelf voortdurend kan 'zien' en ook de kennisbronnen en omgevingen zo wisselend zijn, zal hij in toenemende mate in staat moeten zijn leren te reguleren. Dit betekent dat hij een grotere betrokkenheid krijgt in het beoordelingsproces en het beoordelen samen met leraar/lerarenopleider vormgeeft. In de historie van het beoordelen is de lerende lange tijd niet als volwaardige partner beschouwd. Het beoordelen was vooral een zaak van partijen buiten de lerende. Opgelegde vormen van beoordelen belemmeren leren omdat het beoordelen niet toebehoort aan de lerende, maar iets is dat de lerende ondergaat (Boud, 2000). Onderzoek laat zien dat beoordelingen die uitsluitend gericht zijn op certificering en selectie negatief zijn voor leren, omdat ze lerenden belemmeren om verantwoordelijkheid te nemen zich te motiveren en te reguleren (Hattie & Timperley, 2007; Ryan & Deci, 2000). Beoordelen op deze wijze leidt tot 'aangeleerde afhankelijkheid' (Yorke, 2003). De laatste jaren is in wetenschappelijke publicaties sprake van een groeiende belangstelling voor de actieve rol van de lerende in het onderwijsleerproces door het inzetten van vormen van zelf- en peer beoordeling (Sluijsmans, Dochy,

& Moerkerke, 1999). Het geven van controle aan lerenden over de wijze waarop ze worden beoordeeld, wanneer ze worden beoordeeld en door wie ze worden beoordeeld, kan leiden tot een actievere betrokkenheid en verantwoordelijkheid van lerenden. Dit kan vervolgens tot een hogere motivatie en tot meer leren leiden dan wanneer het beoordelen extern wordt aangestuurd (Wulf, Raupach, & Pfeiffer, 2005).

### **Wanneer beoordelen?**

Uit de voorafgaande antwoorden op de vragen blijkt dat beoordelen – afhankelijk van de functie (formatief, summatief of duurzaam) op verschillende momenten in het leerproces kan worden ingezet. Vanuit een summatief perspectief is beoordelen zinvol aan het begin van een leerpad (Is de lerende geschikt voor de opleiding? Wat is de voorkennis?), tijdens het leerproces (Boekt de lerende voldoende voortgang op de beoogde criteria en standaarden? Is de lerende klaar voor een volgend niveau?) en aan het einde van een leertraject (Wat wordt de vervolgopleiding? Is de lerende klaar voor het beroep?). Formatieve beoordelingen zijn vooral tijdens het leerproces van belang, omdat deze de lerende informatie bieden over zijn ontwikkeling en de volgende te nemen stap. Bij duurzaam beoordelen vallen leren en beoordelen als het ware samen en is sprake van een continu beoordelings- c.q. leerproces. Bij duurzaam beoordelen wordt in alle fasen van het leerproces beoordelingsinformatie verzameld die de lerende vooral ondersteunt in het zelf leren reguleren van zijn leren.

Van groot belang is dat op het niveau van de school en de lerarenopleiding een mix van beoordelingsvormen aan bod komt, waarmee de kwaliteit van het toetsprogramma wordt geborgd. Vragen die daarbij gesteld kunnen worden zijn: Is er voldoende informatie verzameld over de lerende op basis waarvan op een betrouwbare en valide wijze kan worden gesteld dat er is geleerd? Heeft de lerende voldoende laten zien dat hij of zij ook na het verlaten van de school of opleiding het leerproces kan reguleren? Passen de beoordelingsvormen van de lerarenopleiding bij de toekomstige beroepspraktijk? Zijn leraren(opleiders) voldoende onderlegd in kennis en kunde over beoordelen? In dit opzicht biedt Baartman en anderen (2006) een waardevol kader waarmee de kwaliteit van beoordelen op programmaniveau kan worden geanalyseerd om vanuit die analyse te komen tot een verantwoord beoordelingsmodel binnen de school en lerarenopleiding.

### **Tot slot**

Om goed te kunnen vaststellen of er is geleerd, is niet alleen een nauwe aansluiting tussen leren en beoordelen noodzakelijk (Biggs, 1996), maar vooral een heldere visie op het doel van beoordelen. Aangezien beoordelen al lang niet meer uitsluitend de functie heeft van selectie en certificering, maar steeds meer is gericht op het versterken van (lange termijn) leren kan en mag de theorie over beoordelen niet meer los staan van andere theorieën over (ontwerpen van) leerprocessen bij studenten en lerenden. Veel theorie in de kennisbasis van lerarenopleiders is dan ook van toepassing op de wijze van beoordelen: Hoe ga ik om met heterogeniteit in beoordelen? Hoe begeleid ik lerenden in het beoordelingsproces? Hoe vindt beoordelen in de beroepscontext plaats? Hoe kan ik het samenwerkend leren binnen beoordelen vormgeven? Hoe borg ik de kwaliteit van beoordelen? De kennisbasis over beoordelen is in dit opzicht interdisciplinair en nauwelijks te begrenzen.

## Literatuur

- Baartman, L. K. J., Bastiaens, Th. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153-177.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Bolocofsky, D. N., & Mescher, S. (1984). Student characteristics: Using student characteristics to develop effective grading practices. *The Directive Teacher*, 6, 11-23.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151-167.
- De Vries, B. (2007). *Vrijheid, blijheid? Over vraaggestuurd leren en flexibele scholen*. Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hofstee, W. K. B. (1999). *Principes van beoordeling*. Lisse: Swets & Zeitlinger B. V.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Oren, D. L. (1983). Evaluation systems and attributional tendencies in the classroom: A sociological approach. *Journal of Educational Research*, 76, 307-312.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Slavin, R. E. (1980). Effects of individual learning expectations on student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 72, 520-524.
- Sluijsmans, D. M. A. (2008). *Betrokken bij beoordelen (lectorale rede)*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Sluijsmans, D. M. A., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self- peer- and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293-319.
- Sluijsmans, D. M. A., Straetmans, G., & Van Merriënboer, J. (2008). Integrating authentic assessment with competency based learning: The protocol portfolio scoring. *Journal of Vocational Education and Training*, 159-172.
- Sluijsmans, D. M. A., Weijzen, S., Castelijns, J., & van de Ven, H. (2011). Leerkrachtfeedback als motor voor zelfregulerend leren. In J. Castelijns, M. Segers, & K. Struyven (Eds.), *Evalueren om van te leren*. Bussum: Coutinho.

Wulf, G., Raupach, M., & Pfeiffer, F. (2005). Self-controlled observational practice enhances learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 107-111.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.1. Doceren, wat is dat eigenlijk?

#### 4.1.1. Theoretisch perspectief - *Theo Bergen*

##### **De relatie tussen onderwijsactiviteiten en leeruitkomsten**

De kerntaak van het beroep van leraren bestaat uit het doceren of onderwijzen van hun leerlingen. De vraag naar de relaties tussen de onderwijsactiviteiten van leraren en de leeruitkomsten van leerlingen is een centrale thematiek binnen het domein van effectief onderwijzen. In de gangbare opvatting over de relaties tussen leren en onderwijzen spelen het sturen en het controleren van de leeractiviteiten van de leerlingen door leraren een dominante rol. Het model van de directe instructie zoals gepropageerd door Rosenshine en Stevens (1986) wordt gekenmerkt door een systematisch, gestructureerde en door de leraar gecontroleerde instructieactiviteiten. Het directe instructie model beoogt een effectief klas management bij de leraar te ontwikkelen, waardoor de daadwerkelijk bestede tijd door de leerlingen aan hun leertaken wordt gemaximaliseerd. Er zijn sterke empirische relaties vastgesteld tussen de werkelijk bestede tijd door leerlingen aan hun taken en hun leeruitkomsten (Brophy 1998). Effectieve leraren weten in hun lessen de beschikbare leertijd voor hun leerlingen optimaal te gebruiken om de doelen van het onderwijscurriculum te bereiken. Zij zorgen voor een heldere uitleg, soepele lesovergangen, afwisseling en feedback waardoor leerlingen bezig blijven met hun taken. Bovendien hoeven zij niet veel tijd te besteden aan het reageren op ordeverstoringen in de klas, omdat zij klassenmanagement strategieën gebruiken die leerlingen stimuleren om coöperatief te zijn en zich blijvend te engageren aan curriculum gerelateerde activiteiten (Brophy, 1998).

Het toepassen van het model van directe instructie in de klas betekent dat er minder ruimte is voor leerlingen om hun eigen leervaardigheden te ontwikkelen waarmee zij onder hun eigen verantwoordelijkheid vorm kunnen geven en aan hun leerproces. Dit effect van de directe instructie staat haaks op het einddoel van het onderwijs dat leerlingen wil stimuleren om actief en zelfstandig te leren.

De leerprocesgeoriënteerde benadering berust op de notie dat het verwerven van kennis en vaardigheden door leerlingen niet zozeer het resultaat is van een directe overdracht door de docent, maar eerder het resultaat is van denkactiviteiten van de leerlingen zelf (Brown, 1987). Leren wordt in deze benadering gezien als een in hoge mate interactief proces van construeren van nieuwe kennis en vaardigheden op basis van al aanwezige informatie bij een persoon (Glaser, 1991). Het verwerven van informatie door leerlingen verloopt actief met een nadruk op eigen initiatief, activiteit, autonomie en zelfregulatie. Dit betekent dat leren het resultaat is van denk- en leeractiviteiten van de leerling zelf. Vanuit deze visie is leren een actief, constructief, cumulatief en doelgericht proces (Shuell, 1988). Actief omdat de lerende zich inspant en zelf activiteiten onderneemt. Constructief omdat nieuwe informatie wordt uitgediept en gerelateerd aan al aanwezige informatie om zowel eenvoudige leerstof te onthouden als complexe leerstof te begrijpen. Cumulatief omdat alle nieuwe informatieverwerking is gebaseerd op al aanwezige kennis en daarvan gebruik maakt. Doelgericht omdat leren als succesvol wordt beleefd, wanneer leerlingen zich bewust zijn van een doel en weten waarvoor zij leren.

### **Op zoek naar een integratie van beide oriëntaties op onderwijzen**

Shuell (1996) zet beide oriëntaties op onderwijzen op een continuüm. Hij onderscheidt aan het ene uiteinde van het continuüm de instructie georiënteerde zienswijze waarin het de rol van de leraar is om kennis te presenteren die moet worden geleerd door het leerproces van de leerling op een tamelijk expliciete manier te sturen. Aan het andere uiteinde van het continuüm plaatst hij de visie van zelf ontdekkend leren die benadrukt dat leerlingen vrij gelaten moeten worden om onder de eigen verantwoordelijkheid zelf kennis te ontdekken en te ontwikkelen. Op dit continuüm kunnen drie vormen van onderwijzen worden geplaatst die variëren in de mate waarop het lesgeven van de leraar invloed heeft op de leeractiviteiten van leerlingen (Van Amelsvoort, 1999). Het gaat om het overnemen, het activeren en het stimuleren van leeractiviteiten. Van overnemen is sprake wanneer de docent initiator is van het leerproces en zelf de verschillende leeractiviteiten uitvoert. Activeren verwijst naar een onderwijsvorm, waarin leerlingen door docenten uitgenodigd en geactiveerd worden om bepaalde leeractiviteiten zelf uit te voeren. Stimuleren verwijst naar een onderwijsvorm, waarin opvattingen van zelfontdekkend leren van belang zijn en waarin de leerlingen door hun docenten worden gestimuleerd en getraind om zoveel als mogelijk zelf leeractiviteiten te kiezen en uit te voeren. (De in de achterliggende jaren gevoerde discussie over het “nieuwe leren” wordt veelal gekoppeld aan een eenzijdige keuze voor deze derde onderwijsvorm (zie bijvoorbeeld Volman, 2006).)

Deze drie vormen van onderwijzen verschillen in de mate waarin docenten het uitlokken van leeractiviteiten delegeren. In een overneemvorm voeren docenten zelf de leeractiviteiten uit. In de activerende vorm delegeert de docent bepaalde leeractiviteiten aan de leerlingen. In de stimulerende vorm organiseren de leerlingen hun eigen leren en legt de docent de verantwoordelijkheid voor het leren bij de leerlingen (vergelijk Boekaerts & Simons, 2010).

Kijken wij naar de praktijk van het onderwijzen in de klas dan zien wij vooral een combinatie van het overnemen van leeractiviteiten door leraren en het activeren door leraren van leerlingen om bepaalde leeractiviteiten zelf te doen.

### **Conclusie en consequenties voor opleiders**

In de onderwijsvernieuwingen met betrekking tot onderwijzen van de laatste 15 jaar gaat het in wezen om een verandering in het onderwijzen van leraren die te kenschetsen is als een verandering van vormen van directe instructie naar vormen van ook leerprocesgeoriënteerd onderwijzen. Leraren onderschrijven het belang van het actief en zelfstandig leren van leerlingen, maar ervaren ook, dat in het onderwijs van alle dag het uiterst moeilijk is om deze onderwijsvorm te realiseren. Zij wijzen erop dat het niet zo vanzelfsprekend is dat leerlingen in de huidige onderwijscultuur spontaan de beoogde leeractiviteiten zelfstandig zullen uitvoeren. Het zoeken naar een balans tussen beide benaderingen is een uitdaging voor zowel leraren als scholen. Een belangrijk probleem daarbij is, dat in het huidige onderwijsklimaat weliswaar in de retoriek het actief en zelfstandig leren wordt beleden, maar leraren en scholen vooral worden afgerekend door de samenleving op de toetsresultaten van hun leerlingen.

Voor lerarenopleiders betekent het bovenstaande dat zij in opleiding en nascholing (toekomstige) docenten handvatten moeten bieden om de drie onderwijsvormen en de daarbij behorende

didactische werkvormen in de schoolpraktijk van alle dag op een realistische en passende wijze in te zetten (Bergen, 2005; Vermunt, 2006).

## Literatuur

Bergen, Th. (2005). Tien jaar Nijmeegs onderzoek naar het leren van leraren op de werkplek. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(2), 5-12.

Boekaerts M., Simons P.R.-J. (2010). *Leren en instructie* (5<sup>e</sup> druk). Assen: Van Gorcum.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw Hill.

Brown, A.L. (1987). Self-regulation and other mysterious mechanisms. In: F. Weinert & R. Kluwe (eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Erlbaum, 65-116.

Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1, 129-144.

Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 376-391). New York: McMillan

Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.

Shuell, T.J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In: *Handbook of Educational Psychology*, 726-764.

Van Amelsvoort, J. (1999). *Perspectief op instructie, motivatie en zelfregulatie*. Academisch proefschrift. Nijmegen: University press.

Vermunt, J. D. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Oratie. Universiteit Utrecht.

Volman, M. (2006). Het nieuwe leren: oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek* 26(1), 14-24.



## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.1. Doceren, wat is dat eigenlijk?

#### 4.1.3. Verder lezen

Bergen, Th. (2005). Tien jaar Nijmeegs onderzoek naar het leren van leraren op de werkplek. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(2), 5-12.

*Toen ik in 1994 de verantwoordelijkheid kreeg om een interfacultair onderzoekprogramma op te zetten dat relevant was voor de universitaire lerarenopleiding, kreeg ik van het toenmalige College van Bestuur ook de opdracht om te zorgen dat een groot deel van de universitaire lerarenopleiders in een tijdsvenster van zes tot acht jaar gepromoveerd moest zijn. De onderliggende gedachte was dat gepromoveerde lerarenopleiders in staat zijn hun opleidingsonderwijs wetenschappelijk te onderbouwen, waardoor de academische kwaliteit van de lerarenopleiding beter gewaarborgd zou zijn. Nu, tien jaar later, is deze opdracht met negen gerealiseerde promoties, tien promoties in uitvoering en met vele tientallen internationale en nationale wetenschappelijke en vakpublicaties op het gebied van de professionele ontwikkeling van leraren ruimschoots gerealiseerd.*

*Onze partnerscholen in de regio waarderen de deskundigheid van de universitaire lerarenopleiders, zoals tijdens het symposium van 17 maart 2005 'Leraren Leren' nog eens bleek. Er is in de afgelopen jaren een 'learning community' opgebouwd tussen het Instituut voor Leraar en School en een aantal partnerscholen met een winwin situatie. Collegiale coaching, mentoring, vakdidactisch praktijkonderzoek en vormen van reflectie worden op de werkplek door leraren op de partnerscholen zelf ingezet als middelen om de eigen professionele ontwikkeling te bevorderen. Van belang is dat de schoolleidingen van de partnerscholen deze leeractiviteiten ondersteunen door de leraren op hun scholen hiervoor te faciliteren.*

Boekaerts M., Simons P.R.-J. (2010). *Leren en instructie* (5<sup>e</sup> druk). Assen: Van Gorcum.

*Dit boek beschouwt het leer- en instructieproces vanuit een psychologische visie op het onderwijsleerproces. Het eerste deel bespreekt (onderwijs-)leertheorieën en definieert het begrip leren. Deel II gaat in op het leerproces. Het derde deel gaat nader in op het affectieve leerproces. Het effect van affectieve processen op het gedrag van de leerling wordt besproken. Deel IV handelt over het instructieproces. Daarin komen traditionele en – vooral – nieuwe taken en rollen van de docent aan de orde.*

*Deze inleiding in de onderwijspsychologie biedt de lezer verschillende vormen van hulp: aan het eind van elk hoofdstuk literatuursuggesties, verwerkingsopdrachten en een glossary met per hoofdstuk de centrale begrippen. Door de vele voorbeelden, illustraties en casussen is het boek ook goed bruikbaar in de lerarenopleidingen.*

Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Oratie Universiteit Utrecht.

*'In deze oratie zal ik mij richten op het onderwijzen en leren van docenten.[...] Ik zal proberen te verkennen wat van een docent van deze tijd wordt verwacht, en welke didactische aanpakken ons ten dienste kunnen staan om hen te helpen leren wat daarvoor nodig is. Ik zal ingaan op de vraag wat we weten over hoe docenten zelf leren. En ik zal eindigen met mijn plannen om dat onderwijzen en leren van docenten te ondersteunen, door onderwijs, opleiding en onderzoek.'*

Volman, M., (2006). Het nieuwe leren: oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek* 26 (1), 14-24.

*In de loop van 2004 leek het er even op alsof de hele onderwijswereld collectief het Nieuwe Leren had omarmd. Van allerlei kanten werd gepleit voor het afschaffen van het traditionele model van klassikale kennisoverdracht, schoolleiders gingen met hun teams op zoek naar alternatieven, sloopten muren en zetten de lesboeken bij het grof vuil. Complete scholen die werken volgens de principes van het nieuwe leren schoten als paddestoelen uit de grond. Maar daarna leek het tij opeens weer te keren. Na het aanvankelijke enthousiasme, waarin ook gerenommeerde instellingen als de WRR, de Onderwijsraad en de SER leken te delen, klinkt er een stortvloed van kritiek op het nieuwe leren. Journalisten en wetenschappers trekken gezamenlijk op om te voorkomen dat deze jongste loot aan de stam van de onderwijsvernieuwing in Nederland zich verder in de scholen zal vertakken. Dit artikel probeert te verklaren waarom het nieuwe leren enerzijds in korte tijd zo populair werd en anderzijds zulke heftige reacties oproept. Daarbij wordt ook aandacht besteed aan de rol die onderwijswetenschappers spelen in de discussie rond het 'nieuwe leren'.*

## **4. DOCEREN EN BEGELEIDEN**

### **4.1. Doceren, wat is dat eigenlijk?**

#### **4.1.4. Reflectie en discussie**

Reflectie d.m.v. het werken met metaforen:

Ga eens met je team of collega's in 'gesprek' wat zij onder doceren verstaan. Als startpunt bedenkt ieder een metafoor is die kenmerkend is voor zijn idee van doceren.

Ter inspiratie een filmpje over het werken met metaforen en de effecten

<http://prezi.com/learn/interview-james-geary/>

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.2. Begeleiden, wat is dat eigenlijk?

#### 4.2.1. Theoretisch perspectief - *Frits Achterberg en Allard de Hoop*

##### Afbakening en inleiding

Begeleiden is een specifieke activiteit die bijdraagt aan iemands leer- en ontwikkelingsprocessen. Leer- en ontwikkelprocessen worden opgeroepen door

\*onderwijsarrangementen: opdrachten, doceren, demonstratie, vraagstelling en toetsing

\*zelfstudie

\*activiteiten en vragen in groepen mensen die willen leren: 'community of learners'.

Begeleiden *hoeft* niet verbonden te zijn met de school- en onderwijscontext. In deze bijdrage bakenen we begeleiden af tot activiteiten die relevant zijn in de school en onderwijscontext om de leer- en ontwikkelingsprocessen te ondersteunen en te versterken.

Begeleiden gaat om activiteiten bij leerlingen en docenten in opleiding (dio): op welke wijze hebben zij baat bij welk type begeleidingsacties?

Begeleiden betreft ook de inhoud, didactiek en ethiek van begeleiding, c.q. het verwerven van begeleidingsvaardigheden in het kader van de opleiding voor een docent ten aanzien van zijn leerlingen, of van de opleider ten aanzien van zijn dio.

Begeleiden is een vorm van ondersteuning: de begeleide heeft al dan niet een beoogd doel met een voorgenomen traject, eventueel als opdracht, en vraagt of krijgt daartoe ondersteuning. De ondersteuning heeft in het algemeen tot doel het proces van leren te bevorderen, door individuele aandacht te geven aan een leervraag, de betekenis van die leervraag, de oplossingsmethoden van de lerende en de integratie van de geconcretiseerde kennis in het kennisbestand van de lerende. Begrip en toepassing worden concreet bevorderd. Ondersteuning richt zich soms ook op voorwaarden: erkenning en begrijpen van leeropdrachten, motivatieproblemen, en wil helpen waar mogelijk hindernissen op te ruimen en nieuwe mogelijkheden concreet te tonen (Achterberg & Koster, 1999; Downey, 2000; Slooter, 2009).

##### Omschrijving

Begeleiding wordt bepaald door bijvoorbeeld de eigen actieve leervraag van de lerende en kan dan worden omschreven als:

- *methodisch aansluiten op de eigen concrete vraag van de lerende persoon in het voorgenomen leerproces: coaching vanuit vraag; doel: helpen 'kennis' te begrijpen, te integreren en adequaat toe te passen; actie: duiden, analyseren, concretiseren, toepassen. Samenvattend: voornamelijk beroepsgerichte begeleiding.*

- *een voorwaardelijke en verdiepende wijze van ondersteunen, rondom de startvraag: motivatie, verdieping en activering van de lerende persoon: coaching op leren en leercontext, activerend; doel: optimalisatie van leercondities van de lerende, waarbij concrete coaching op enig moment onderdeel kan zijn; acties: voorkennis ophalen en benutten, motivatie oproepen, versterkers*

ontwerpen en benutten, betekenis oproepen rond leerprocessen, eigen relevante activiteiten van de lerende oproepen, verdiepen en belonen. *Samenvattend*: voornamelijk opleidingsgerichte begeleiding.

Naast ondersteunende of volgende begeleiding kennen we ook sturende begeleiding (Andela, 2008). Daarbij stuurt een begeleider het leerproces van leerling of student aan op relevante opdrachten of inhoudelijke eenheden, met name waar lacunes daarin optreden. De begeleider oefent supervisie uit. Zie het bijgevoegde schema begeleiding.

De vorm van begeleiding hangt mede af van de leer- en ontwikkelingsstijl van de leerling of student. Heeft die een sterke innerlijke motivatie en wil, dan wordt het intern gestuurd leerproces in hoge mate gevolgd en ondersteund. Zonder sterke interne motivatie wordt het leerproces als extern beleefd, en is sturende begeleiding nodig: ordening, betekenisverlening en vertrouwen. Dan verloopt eveneens een leerproces bij leerling of student, anders, maar niet per sé minder waardevol.

#### *Schematisch Overzicht*

##### **Begeleiden**

<b>Type begeleiding</b>	<b><u>O</u>mschrijving, <u>D</u>oel en <u>A</u>cties</b>	<b>Vaardigheden</b>	<b>Kennisaspecten</b>
<b><i>Volgend</i></b> t.b.v. Leervragen	<p><b>O:</b> aansluiten op de concrete vraag leerling of student, coaching vanuit vraag;</p> <p><b>D:</b> helpen 'kennis' te begrijpen, te integreren en toe te passen;</p> <p><b>A:</b> vragen, voorkennis ophalen en benutten, duiden, analyseren, concretiseren, toepassen.</p>	<p>Oproepen voorkennis, duiden vraagstelling, analyse en concretisering vraag, vergelijken en differentiëren, toepassen, herkennen leerroutes.</p>	<p>Leerpsychologie en ontwikkelingspsychologie, vaardigheden.</p> <p>Rekenschap afleggen.</p> <p>Kennis van handelingspraktijken.</p> <p>Fasen loopbaan.</p> <p>Leermogelijkheden leerlingen en volwassen professionals; vakkennis en beheersing vigerende didactiek.</p>
<b><i>Volgend</i></b> t.b.v. Leervoorwaarden	<p><b>O:</b> voorwaarden leren ondersteunen: startvraag; motivatie, verdieping en activering; coaching op leren en leercontext,</p> <p><b>D:</b> optimalisatie leercondities; later</p>	<p>Duiden motivatie en leeromgeving, analyse en concretiseren persoonlijke instelling t.o.v. leren; kennislacunes helpen zien, stimuleren nieuwsgierigheid,</p>	<p>Leerpsychologie ontwikkelingspsychologie, vaardigheden, rekenschap afleggen.</p> <p>Kennis van praktijken.</p> <p>Fasen loopbaan.</p> <p>Leermogelijkheden, kansen en hindernissen leerlingen en volwassen</p>

	coaching op vraag als onderdeel;	Leerroutes en leerbiografie;	professionals; vakkennis en didactiek beheersen;
	<b>A:</b> motivatie versterkers benutten, betekenis oproepen leeractiviteiten oproepen als kennis ophalen, benutten verdiepen, belonen.		leerbiografie, kennis van factoren die leren bevorderen
<b>Sturend</b> t.b.v. opdrachten en verwerking	<p><b>O:</b> methodisch aanpakken concreet probleem, coaching vanuit begrip inhoud;</p> <p><b>D:</b> 'kennis' begrijpen, laten integreren en toepassen;</p> <p><b>A:</b> duiden vanuit inhoud, analyseren, concretiseren, toepassen, opdragen en beoordelen</p>	<p>Oproepen voorkennis, duiden vraagstelling vanuit inhoud, analyse en concretisering vraag, vergelijken en differentiëren, toepassen; instructie , sparren; individuele hindernissen aanpakken</p>	<p>Leerpsychologie ontwikkelingspsychologie, vaardigheden, toepassingsgebied. Rekenschap afleggen. Kennis van handelingspraktijk; Fasen loopbaan.</p> <p>Kennis van sturingsmogelijkheden, vakkennis, vakdidactiek; en instructiestrategie</p> <p>'de dingen goed doen'</p>
<b>Sturend</b> t.b.v. supervisie op leerproces	<p><b>O:</b> toezien op leerproces, motivatie via vertrouwen in expertise, activering leerling en student; instructie en voorbeelden op leren en leercontext;</p> <p><b>D:</b> externe optimalisatie leercondities;</p> <p>coaching op tekorten</p> <p><b>A:</b> kennis ophalen en benutten, uitleg, motivatie versterkers benutten, betekenis oproepen, instrueren, demonstreren, vertrouwen</p>	<p>Organiseren leeromgeving, feedback en feedforward, empathie op basis van aanvaarding en tolerantie, confronteren op doelgedrag, samenhang vasthouden, reflectie versterken, patroon herkennen, bijsturen studiegedrag; uitleg en instructie</p>	<p>Leerpsychologie ontwikkelingspsychologie, vaardigheden en toepassingsgebied. Rekenschap afleggen. Kennis van praktijken Fasen loopbaan. Kennis van sturing mogelijkheden tot sturing hindernissen; vakkennis en instructiedidactiek;</p> <p>Kennis interventies op leren, kennis motivatieaanpak</p> <p>'de goede dingen doen'</p>

oproepen, vragen  
belonen.

## **Vaardigheden**

De begeleider heeft kennis en vaardigheden nodig om de lerende te helpen eigen leerdoelen te bereiken en eigen kennis te verdiepen. Leerlingen leren zich leervragen eigen te maken en zullen leerprocessen doorlopen.

We onderscheiden vaardigheden:

- a) om de leervraag aan te pakken: oproepen voorkennis, duiden van de vraagstelling, analyse en concretisering van componenten in de vraag, vergelijken en differentiëren binnen gelijksoortige situaties, toepassen kennis op voorbeelden, leerroutes herkennen en implementeren, sparren;
- b) om een leervraag op te roepen: duiden van motivatie en leeromgeving, analyse en concretiseren van de houding tegenover het leerproces en de leervraag: weerstandsfactoren, vermijdingsgedrag, kennislacunes vaststellen, stimuleren van nieuwsgierigheid en verlangen tot leren; toepassen op vakgerichte opdrachten; leerbiografie;
- c) om resulterende leerprocessen te volgen en te steunen: supervisie - vaardigheden zoals feedback en feedforward geven, empathische herkenning en communicatie, aanvaarding en tolerantie, confronteren op gedrag, samenhang vasthouden in het leerproces, reflectie versterken, herkennen, expliciteren en bijsturen van studiegedrag;
- d) om de opdracht of inhoudelijke eenheid relevant te maken, bijvoorbeeld door betekenisverlening. Zie activiteiten genoemd bij a.: worden ten dele door de begeleider gepresenteerd en gecontroleerd;
- e) om via een extern proces van motivatie de eigen drijfveer tot leren te versterken. Vertrouwen geven is hier betekenisvol, maar ook gezaghebbend optreden van de begeleider; de begeleider neemt het initiatief om lacunes vast te stellen en geeft manieren aan hoe die te dichten. Nieuwsgierigheid wordt geprikkeld door persoonlijke voorbeelden en demonstraties. De begeleider organiseert het leerproces van de leerling of student. Diens passiviteit wordt omgezet tot activiteit.
- f) om controle van dichtbij of van afstand op het leerproces van de leerling of student uit te oefenen, via supervisie. De verantwoordelijkheid ligt bij de begeleider (Fonderie-Tierie, 1998; Fonderie-Tierie, 2000).

De begeleider heeft dus een stevige leer- en ontwikkelingspsychologische kennisbasis nodig die ook bestaat uit de aangegeven vaardigheden en toepassingsgebieden. Hiervan kan hij rekenschap afleggen. Tevens heeft hij zicht op de handelingspraktijken in het onderwijssegment van leerlingen/studenten, klassen/groepen en docenten in fasen in hun loopbaan. Hij beschikt over een breed repertoire aan vakkennis en vigerende didactiek (zie Lingsma, 2003; Lingsma, 2007).

## **Niveaus**

Kennis en vaardigheden van begeleiden zijn op drie niveaus te onderscheiden:

- 1) startniveau: steunend op impliciete en algemene ervaringskennis en vaardigheden, interpersoonlijke basiskennis;

- 2) niveau ervaren professional: steunend op doelgerichte leerprocessen, ervaringskennis, toepassingen en aangeleerde vaardigheden (Ranty, 2008);
- 3) expertniveau: verwerking van impliciete en expliciete leerprocessen, theoretische reflectie en verdieping, erkenning organisatorische en systeeminhibities, aanpak individuele vraagstukken, collegiale versterkers en verzwakkers binnen een school, zicht op samenhang leiden en leren in een school of klas (zie tekening + tekst in Anders Ericsson, 2006, p. 685).

## **Toepassingen**

In de relatie leerling – leraar kan begeleiding noodzakelijk zijn bij specifieke opdrachten en eigen vraagstellingen van de leerling, om een diepe verwerking van de stof mogelijk te maken. Wat via doceren is aangebracht op het niveau van betekenis en begrip, wordt via begeleiding verankerd, toegepast en verinnerlijkt. Deze begeleiding is een mix van sturen en volgen, afhankelijk van leeftijd, kennisniveau, motivatieniveau en persoonlijke ontwikkeling. Gegeven de externe rechtvaardiging van het kennisbouwwerk per leerjaar en per schoolsoort is externe sturende begeleiding onmisbaar.

De docent in opleiding heeft een startpakket aan begeleidingsvaardigheden en begeleidingskennis nodig om zijn leerlingen enigszins adequaat te kunnen ondersteunen, met name wat betreft de begeleidingstypen a en c. In zijn opleiding zal hij kennis maken met de bredere begeleidingstypen b. en d. Deze typen begeleiding worden op sommige scholen door mentoren van leerlingen benut. Naarmate de docent meer ervaring opdoet, zal hij een deskundige begeleider kunnen worden.

In de relatie docent-in-opleiding en lerarenopleider is begeleiding noodzakelijk bij specifieke opdrachten en eigen vraagstellingen van de dio (als student) om verwerking van de stof mogelijk te maken. Wat via doceren is aangebracht op het niveau van betekenis en begrip, wordt via begeleiding en praktijk verankerd, toegepast en verinnerlijkt. De vorm van begeleiding is vooral volgend, afhankelijk van motivatieniveau en persoonlijke ontwikkeling. Gegeven de interne rechtvaardiging voor de studie, en dus ook van het kennisbouwwerk, is volgende begeleiding geboden, maar ook sturende begeleiding. Opbouw van theorie van begeleiding is nodig. De opleider behandelt vaardigheden en kennis op beide niveaus: voor de dio als student en de dio als latere docent, dus toepasser van die kennis en vaardigheid. Deze dubbele laag benut de opleider om het begrip van begeleiden, o.m. door reflectie op zijn eigen gedrag als opleider, te verdiepen (Korthagen, 2003; Melief, 2002).

De lerarenopleider heeft een breed palet aan begeleidingsvaardigheden en theoretische en praktische begeleidingskennis nodig om zijn dio's adequaat te kunnen ondersteunen, met name wat betreft de begeleidingstypen a. en b. voor de dio's zelf, en van c. en d. voor hun loopbaan als docent. De lerarenopleider is in vergelijking met de dio een expert. Hij beheerst alle begeleidingstypen. In zijn opleiding zal hij kennis laten maken met alle begeleidingstypen.

## **Arrangementen**

De besproken vormen van begeleiding vinden meestal plaats in een relatie docent – leerling of een relatie lerarenopleider – dio. De bedoelde vormen spelen zich af in korte tijdseenheden en beperkte opdrachten, maar ook binnen langere eenheden, bijvoorbeeld bij brede ondersteuning van afnemende motivatie van de leerling.



Deze vormen van begeleiding worden eveneens toegepast in grotere groepen leerlingen of studenten, maar de groepsomvang wordt beperkt door de mate van noodzakelijke individuele aandacht in de begeleiding. De effectiviteit hangt samen met gegeven feedback op persoonlijke vragen of persoonlijk gebrek aan vragen, met persoonlijke aandacht en zichtbaarheid van de leerling of leraar. Zeker in volgende begeleiding maar ook bij supervisie is dat noodzakelijk.

In kleine groepen kan een proces van wederzijds en/of complementair leren worden ontworpen (De Haan, 2007), waarbij deelnemers in een duo of grotere groep met elkaar een leerproces aangaan van wederzijds belang. Samen ontwerpen zij de vraagstelling en aanpak. Soms hebben ze behoefte aan een begeleider. Deze vrijwillige arrangementen worden dus verrijkt met behulp van coaching. Deze arrangementen kunnen gevarieerd worden door een junior en een senior docent aan elkaar te koppelen, op basis van wederzijdse of complementaire belangstelling. Begeleiding is dan mogelijk, maar niet noodzakelijk. Deze arrangementen zijn voorbeelden van een intervisieaanpak om 'communities of professionals' met elkaar in verbinding te brengen.

Coachen is hier bedoeld als een vorm van gerichte begeleiding van gedrag, vaak op basis van een vast model van bevraging en feedback, lopende het leerproces. Begeleiding is een breder begrip waaronder meerdere vormen van ondersteuning van leerprocessen zijn begrepen: van coaching tot supervisie.

## Literatuur

Achterberg, F. & Koster, B. (1999). *Steunen Leren Stimuleren. Praktijkboek voor begeleiding van docenten*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Andela, N. (2008). *Coachen op gedrag en resultaat in het onderwijs. Praktijkgids voor het ontwikkelen van resultaatgericht gedrag*. 's-Hertogenbosch: Pi Educatie.

Anders Ericsson, K. (2006). The influence of Experience and deliberate practice on the development of Superior Expert Performance. In: K. Anders Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (eds.). *Cambridge Handbook of expertise and expert Performance*. New York: Cambridge University Press. Zie ook: [http://www.ida.liu.se/~nilda/Anders\\_Ericsson/Ericsson\\_delib\\_pract.pdf](http://www.ida.liu.se/~nilda/Anders_Ericsson/Ericsson_delib_pract.pdf).

Downey, M. (2000) *Coachen op het werk*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Fonderie-Tierie, L. (ed.). (1998). *Begeleiden van docenten. Reflectie als basis voor professionele ontwikkeling in het onderwijs*. Soest: Nelissen.

Fonderie-Tierie, L. (ed.). (2000). *Docenten coachen*. Soest: Nelissen.

Haan, E. de & Burger, Y. (2007). *Coachen met collega's*. Assen: Van Gorcum.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2003). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Nelissen.

Lingsma, M., Mackay, A. & Schelvis, G. (2003). *De docent competent. Vijf basiscompetenties van docenten*. Soest: Nelissen.

Lingsma, M., & Scholten, M. (2007). *Coachen op competentieontwikkeling*. Soest: Nelissen.

Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F., & Koster, B. (2002). *Leren van Lesgeven*. Soest: Nelissen

Ranty, V. (2008). *De lerende professional*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Slooter, M. (2009). *Coachen op Contact*. Amersfoort: CPS.

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.2. Begeleiden, wat is dat?

#### 4.2.3. Verder lezen

1. Achterberg, F. & Koster, B. (1999). *Steunen Leren Stimuleren. Praktijkboek voor begeleiding van docenten*. Groningen: Wolters Noordhoff.

*Dit boek bestaat uit drie delen: Docent worden, zijn en blijven; Docentschap verbeteren en op peil houden; Docentschap verloren en hervonden. In het eerste deel wordt ingegaan op de ontwikkeling en begeleiding van de nieuwe docent. In het tweede deel staat de ervaren docent, zijn of haar profiel en professionalisering centraal. Collegiale consultatie en de rol het schoolmanagement worden besproken. In het derde deel wordt ingegaan op individuele problemen van docenten, de begeleiding daarbij en systematische personeelszorg. Bij het boek hoort ook een Uitwerkingsboek.*

2. Andela, N. (2008). *Coachen op gedrag en resultaat in het onderwijs. Praktijkgids voor het ontwikkelen van resultaatgericht gedrag*. 's-Hertogenbosch: Pi Educatie.

*De nadruk in dit boek ligt op de praktijk van alledag.*

*U vindt hierin ondermeer een beschrijving van vijfenveertig competenties die gedrag bespreekbaar en meetbaar maken. Een handige methode om gedrag concreet bespreekbaar te maken wordt gevormd door de STAR-vragen, voor het verhelderen van Situatie, Taak, Actie en Resultaat.*

*'Coachen op gedrag en resultaat in het onderwijs' is een praktijkgids voor:*

- het ontwikkelen van gewenst gedrag op de werkplek;
- het aanscherpen van coachingsvaardigheden;
- het onderbouwen van selectie- en functioneringsgesprekken;
- het leggen van relaties tussen de verschillende competenties;
- het beantwoorden van vragen over de ontwikkelbaarheid van competenties in relatie tot persoonlijkheid.

3. Anders Ericsson, K. (2006). The influence of Experience and deliberate practice on the development of Superior Expert Performance. In: K. Anders Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (eds.). *Cambridge Handbook of expertise and expert Performance*. New York: Cambridge University Press. Zie ook:  
[http://www.ida.liu.se/~nilda/Anders\\_Ericsson/Ericsson\\_delib\\_pract.pdf](http://www.ida.liu.se/~nilda/Anders_Ericsson/Ericsson_delib_pract.pdf)

*In this chapter evidence on the effects of experience and deliberate practice on individual differences in the acquisition of skilled and expert performance is reviewed. First the traditional account of individual differences in performance based on experience and innate talent is described. Then evidence on the effects of various types of experience on performance, especially the effects of deliberate practice is reviewed. In the last half of the chapter it is discussed how deliberate practice can account for the changes in the structure of the mechanisms that mediate the superior performance of experts.*

4. Bokhorst, K., Geervliet-vd Hart; & Bosch, W. (2006). Professionaliseren van lerarenopleiders met School Video Interactie Begeleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 1, 13-18.

*Op de Hogeschool IPABO Amsterdam/Alkmaar kunnen lerarenopleiders een introductiecursus SVIB (School Video Interactie Begeleiding) en een volledige opleiding tot gecertificeerd SVIB-er volgen. In dit artikel wordt verslag gedaan van ervaringen met beide trajecten. Het doel van de cursus en de*

*opleiding is de kwaliteit van de begeleidingsvaardigheden van de deelnemende lerarenopleiders te verhogen door ze daarbij volgens de SVIB-methode gebruik te laten maken van videobeelden. De ervaringen tot nu toe laten zien dat de cursus en de opleiding een belangrijke bijdrage leveren aan de professionalisering van lerarenopleiders. Voor individuele lerarenopleiders bestaat daarnaast de mogelijkheid zich te laten coachen volgens de methode van SVIB.*

5. Lingsma, M., en Scholten, M. (2007). *Coachen op competentieontwikkeling*. Soest: Nelissen.

*Coachen op competentieontwikkeling is een vervolg op boeken die gaan over competentie management.*

*Competenties beschrijven het cruciale gedrag om tot succesvol resultaat te komen, op persoonlijk en bedrijfsniveau. In veel organisaties wordt daarom een fikse investering gedaan in het meten van competenties om duidelijk te krijgen waar medewerkers staan ten opzichte van het competentieprofiel: developmentcenters, competentieobservatiesystemen. In het boek wordt vrij snel duidelijk waarom coachen op competentieontwikkeling (CoCo) ook wel vergeleken wordt met coachen op ijsbergen. Dit boek is bestemd voor leidinggevendenden, managers en P&O-adviseurs die werken in profitbedrijven en/of non-profitorganisaties.*

6. Ranty, V. (2008). *De lerende professional*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

*Veel afgestudeerden die hun eerste baan ingaan, ervaren die start en de begintijd als heftig. Waarom? Omdat er heel veel bij komt kijken als je zelfstandig en zelfsturend gaat werken als professional: zelf taken uitvoeren en beslissingen nemen in een officiële werksetting, je waarmaken en prestaties laten zien. Plotseling geen begeleiding meer van docent of stagebegeleider, maar zelf verantwoordelijk zijn voor je handelen. Als je op dat moment weet wat je als persoon en als professional in huis hebt, heb je het makkelijker als starter.*

*De lerende professional is geschreven voor alle professionals: studenten vinden in dit boek een ondersteuning bij het aanleggen van de basis, starters krijgen praktische handvatten en ervaren werkers houden zichzelf met dit boek een spiegel voor.*

7. Slooter, M. (2009) *Coachen op Contact*, Amersfoort: CPS.

*Uitgangspunt in dit boek zijn de vijf rollen die de (startende) docent in zijn repertoire heeft. Per rol wordt beschreven wat effectief gedrag is en wat niet. De coach leert per rol coachen op gedragsveranderingen, competentieontwikkelingen en overtuigingen. In het boek staan vele herkenbare situaties en handige tips beschreven. Voor management is het boek interessant als hulpmiddel bij het bespreken van competenties van personeel en sollicitanten. Primair is het boek geschreven voor het vo, maar is ook geschikt voor po en bve.*

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.2. Begeleiden, welke benaderingen zijn er?

#### 4.2.4. Reflectie en discussie

In de bijdrage van Frits Achterberg en Allard de Hoop over doceren en begeleiden staat te lezen dat de begeleider een stevige leer- en ontwikkelingspsychologische kennisbasis nodig heeft.....

Ook dat er drie niveaus zijn te onderscheiden op het gebied van kennis en vaardigheden van begeleiden:

1. startniveau
2. niveau ervaren professional:
3. expertniveau

*Reflectie: ga voor jezelf eens na hoe je tegen je eigen bekwaamheid, kennis en taak aankijkt. Ervaar je het als stabiel of instabiel? Ligt dat aan jezelf of aan de moeilijkheid van de taak?*

(Bron: Pintrich en Schunk, 2002).

		LOCUS	
		Intern	Extern
STABILITEIT	Stabiel	Bekwaamheid	Moeilijkheidsgraad van de taak/ karakteristieken van de taak
	Instabiel	Inspanning	Geluk/kans

<http://www.motivatieproblemenopschool.nl/index.php?section=Theoretisch#Attributietheorie>

*In een teambijeenkomst kunnen de reflecties op eigen bekwaamheid uitgewisseld worden. Op basis van de uitkomsten en bewustwording nav deze gesprekken kan een gerichte leervraag door ieder teamlid gesteld worden om zijn vaardigheden op een hoger niveau te brengen. De expert in deze kan ingezet worden als coach.*

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.3. Doceren: hoe ga je om met heterogeniteit?

#### 4.3.1. Theoretisch perspectief - *Geert ten Dam en Monique Volman*

Van leraren wordt verwacht dat ze kunnen omgaan met de diversiteit in de groep leerlingen in hun klas. Naast verschillen in cognitieve capaciteiten, worden verschillen tussen leerlingen in leerstijl, motivatie en betekenisverlening steeds meer gezien als factoren waarmee rekening gehouden moet worden om succesvol leren te realiseren. Ook lerarenopleiders hebben te maken met heterogeniteit onder hun eigen studenten.

#### **Omgaan met heterogeniteit in de klas**

Het omgaan met verschillen tussen leerlingen wordt in het Nederlandse voortgezet onderwijs vooral opgelost door 'extern te differentiëren'. Leerlingen worden op relatief jonge leeftijd toegewezen aan verschillende onderwijssoorten (Van de Werfhorst & Mijs, 2010). In het basisonderwijs zit een vaak diverse groep leerlingen echter nog samen in één klas. Beleidsprogramma's als Weer Samen Naar School en Passend Onderwijs, hebben die diversiteit vergroot, omdat zij van scholen vragen om een zodanig continuüm van zorg aan te bieden, dat leerlingen die voorheen in het speciaal basisonderwijs of het speciaal onderwijs werden opgevangen, regulier basisonderwijs adequaat kunnen volgen.

Interne differentiatie, ofwel differentiatie binnen klassenverband, is het onderwijskundige middel waarmee op heterogeniteit in de groep kan worden ingespeeld. Hiermee wordt bedoeld op het laten aansluiten van het onderwijs bij de verschillende mogelijkheden en interesses van leerlingen, bijvoorbeeld door te variëren in tempo, leerinhoud of werkvorm. De theorie van Vygotskij over de 'zone van naaste ontwikkeling' vormt een belangrijke theoretische onderbouwing van het belang van aansluiten bij het cognitief niveau en de belangstelling van leerlingen.

In de praktijk blijken leerkrachten hoofdzakelijk te differentiëren op basis van *prestatieverschillen*. Werken in (naar prestatieniveau) homogene groepen geeft met name voor hoog presterende leerlingen gunstige effecten te zien. Voor laag presterende leerlingen zijn heterogene groepen beter (Bosker, 2005). De afgelopen jaren wordt in toenemende mate aandacht besteed aan uitzonderlijke intelligentie, aangeduid met het begrip hoogbegaafdheid. Zeker in het licht van de ambitie van Nederland om zich te ontwikkelen tot een kenniseconomie in de top 5 van kenniseconomieën, is men er van doordrongen geraakt dat het onderwijs de talenten van alle leerlingen moet ontwikkelen, zowel die aan de 'onderkant' (de cognitief zwakke leerlingen) als die aan de 'bovenkant'.

Vormen van differentiatie waarbij wordt ingespeeld op *verschillen in de belangstelling* van leerlingen zien we vooral in het traditionele vernieuwingsonderwijs en in innovatieve onderwijsconcepten als ontwikkelingsgericht onderwijs en natuurlijk leren. Doordat hier minder wordt gewerkt met methoden en er minder sprake is van een vooraf gegeven curriculum, is er meer ruimte voor leerlingen om zich te verdiepen in onderwerpen die hun interesse hebben of om rollen op zich te nemen die bij hen passen of waarin ze zich willen bekwamen. Voor leraren is het van belang om een evenwicht te vinden tussen 'aansluiten bij' de belangstelling van leerlingen en leerlingen de culturele verworvenheden te leren en dus uit te dagen hun belangstelling te verbreden (Van Oers, 2005).

Dit geldt evenzeer voor het omgaan met verschillen in *leerstijl en intelligentie* van leerlingen. Het is voor leraren belangrijk om inzicht te hebben in de leerstijlen van leerlingen, zodat ze daarbij kunnen

aansluiten (zie ook het hoofdstuk 'heterogeniteit in de klas en in de studentengroep'). Tegelijkertijd is het echter van belang het repertoire aan leerstijlen van leerlingen uit te breiden. De erfelijke bagage van mensen is weliswaar voor een belangrijk deel bepalend voor de intelligentie die mensen kunnen ontwikkelen<sup>4</sup>, maar dit wil nog niet zeggen dat intelligentie een vaststaand gegeven is. Of op een gegeven moment de bovengrens dan wel benedengrens van de intellectuele capaciteiten van een leerling wordt bereikt is afhankelijk van ontwikkelingsstimulering. Ten slotte is vooral in het basisonderwijs de aandacht voor het idee van 'meervoudige intelligentie' (Gardner, 1983) de afgelopen jaren toegenomen. Enerzijds wordt het van belang geacht na te gaan via welke 'intelligentie' een leerling het best bereikt wordt en gestimuleerd wordt tot leren, en dat anderzijds moeten juist ook de minder ontwikkelde intelligenties aandacht krijgen. De empirische onderbouwing van 'meervoudige intelligentie' is echter zwak.

Wat betreft *sekseverschillen* ging in de laatste decennia van de vorige eeuw de aandacht uit naar de vraag hoe de positie van meisjes in het onderwijs verbeterd kon worden. Onderzoek liet zien dat verborgen boodschappen in het handelen van leraren en in lesmethoden maakten dat meisjes vooral in de exacte vakken hun capaciteiten niet optimaal ontwikkelden (Volman, 1999). De laatste jaren staan eerder de problemen van jongens in het onderwijsdiscussie centraal. Verschillen tussen meisjes en jongens onderling zijn groot. Sommige verschillen waarmee leraren in hun lessen rekening kunnen houden, worden echter vrij consistent gevonden. Zo is competitie iets dat jongens meer motiveert dan meisjes, terwijl voor samenwerken meisjes juist meer motiverend zijn (Driessen & Van Langen, 2010).

Ook naar de vraag wat 'effectieve instructie' is voor leerlingen uit *lagere sociaal-economische milieus en migrantengezinnen* is onderzoek gedaan. Er zijn aanwijzingen dat kinderen in achterstandssituaties gebaat zijn bij directe instructie (Slavin, 2008; Creemers, 1994). Anderen pleiten echter, op basis van sociaal-constructivistische of socioculturele onderwijstheorieën voor het stimuleren van de ontwikkeling door middel van het bieden van veel mogelijkheden tot interactie en participatie. Deze aanpak is echter nog onvoldoende op effectiviteit onderzocht voor leerlingen uit achterstandsgroepen. Uit eerder verricht Nederlands onderzoek blijkt vooral dat de aanpak van succesvolle scholen varieert (Ledoux & Overmaat, 2001).

Taal is een belangrijke factor als het gaat om aansluiten bij leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus en migrantengezinnen. Bernstein (1971) beschreef als eerste het verschijnsel dat op scholen een taalgebruik wordt gehanteerd dat meer overeenkomsten vertoont met de manier van communiceren in midden en hogere klassen dan die in lagere klassen. Hij duidde de twee soorten taalgebruik aan als 'elaborated' en 'restricted' code. Recent heeft Nederlands onderzoek laten zien dat in migrantengezinnen het aanbod van taal dat nodig is voor het ontwikkelen van schooltaalvaardigheid veel minder is dan dat in Nederlandse gezinnen (Scheele, 2010). Het is voor leraren belangrijk om zich bewust te zijn van dergelijke verschillen.

De laatste jaren is ook het belang duidelijk geworden van blijvende aandacht voor de taalvaardigheid van leerlingen uit migrantengezinnen. Leraren die vakonderwijs verzorgen, moeten tegelijkertijd werken aan de taalontwikkeling van leerlingen. Onder de noemer 'taalgericht vakonderwijs' zijn aanwijzingen ontwikkeld voor de wijze waarop leraren expliciete aandacht kunnen besteden aan de specifieke taalvaardigheden die hun vak vereist. Belangrijke principes van taalgericht vakonderwijs

---

<sup>4</sup> Erfelijkheid bepaalt veertig a tachtig procent van de variantie in de scores op intelligentietests bij groepen van individuen.

zijn: contextrijk onderwijs, het bieden van interactiemogelijkheden en het bieden van taalsteun (Hajer & Meestringa, 2009).

### **Omgaan met heterogeniteit in de groep leraren in opleiding**

Over heterogeniteit op lerarenopleidingen zelf en hoe hiermee als lerarenopleider om te gaan is veel minder bekend. Diversiteit in het hoger onderwijs is pas de afgelopen tien jaar een thema dat in onderzoek aandacht heeft gekregen (zie Severiens, 2010 voor een overzicht).

In het hoger onderwijs, hebben we, vooral in deeltijdstudies, te maken met een verschil dat zich in het basis- en voortgezet onderwijs niet voordoet. Naast jong-volwassenen vinden we hier *volwassen lerenden*, die na enige tijd een baan te hebben uitgeoefend of zorgtaken te hebben vervuld, in het onderwijs terugkeren. Ook lerarenopleiders zullen beide typen studenten in hun groepen aantreffen. Zij moeten bij volwassen lerenden rekening houden met kenmerken als een grotere behoefte het eigen leren te sturen, een groter reservoir van ervaringen als bron voor het leren een gerichtheid op direct toepassen van het geleerde, en eerder intern dan extern gemotiveerd om te leren (Knowles, 2005; Merriam et al., 2007). Over de vraag hoe in het hoger onderwijs op de behoeften van deze groep studenten kan worden ingespeeld is nog niet veel bekend (Van Eijl & Klanderman, 2005).

Uit het onderzoek van Geerdink (2007) volgen aanwijzingen voor hoe in de lerarenopleidingbasisonderwijs meer rekening gehouden kan worden met de motivatie en opleidingsverwachtingen van *mannelijke studenten*. De opleidingsinhoud zou meer gestuurd moeten worden vanuit vakkennis en vakdidactiek, hetgeen meer aansluit bij wat jongens belangrijk vinden.

Lerarenopleiders hebben ook in toenemende mate te maken met een studentengroep die wat betreft *etnisch-culturele achtergrond* divers is. Enerzijds wordt culturele diversiteit gezien als een bron van creativiteit en innovatie, anderzijds blijken niet-westerse allochtone studenten zich in het hoger onderwijs minder vaak thuis te voelen in de opleiding dan hun autochtone studiegenoten. (Severiens & De Wolff, 2009). Steeds meer hoger onderwijs instellingen reageren op deze situatie met het formuleren van een diversiteitsbeleid, waarin beide aspecten een plaats hebben (zie bijv. themanummer van het VELON-tijdschrift over diversiteit op de lerarenopleiding uit 2006).

Op lerarenopleidingen worden momenteel diverse projecten en activiteiten uitgevoerd om uitval onder allochtone studenten tegen te gaan. Dergelijke activiteiten zijn gericht op sociale integratie (studenten zich thuis laten voelen op de opleiding), academische

integratie (het wegwerken van achterstanden van (potentiële) studenten) en interculturele competenties (bewustwording van en omgaan met culturele verschillen door studenten en/of docenten en medewerkers van de opleiding). Vooral mentorprojecten, gericht op de sociale integratie van startende studenten lijken succesvol (Jettinghoff, Chitan, & Grootscholte, 2010).

### **Tot slot**

Kunnen omgaan met heterogeniteit is een basisvaardigheid voor leraren. Het onderwijs moet immers de talenten van alle leerlingen ontwikkelen, ongeacht hun intelligentie, leerstijl, sociale achtergrond, sekse, enzovoorts. Over differentiëren in de klas is dan ook veel geschreven. Als het gaat om het hoger onderwijs, staat onderzoek naar omgaan met heterogeniteit echter nog in de kinderschoenen. Dat geldt ook voor de lerarenopleiding. Hier wordt er veel minder van uitgegaan dat het de taak van het onderwijs is alle studenten de eindstreep van de opleiding te laten halen, en wordt eerder van



studenten verwacht dat ze beschikken over de kenmerken en eigenschappen die voor de betreffende opleiding en het beroep waarvoor deze opleidt nodig worden geacht. Dat door deze houding talent verloren gaat, wordt de afgelopen jaren duidelijk. Dit komt tot uitdrukking in een ontluikend onderzoeksterrein op het gebied van 'cultuurverandering in het hoger onderwijs' (Severiens, 2010).

## Literatuur

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bosker, R. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Oratie. Groningen: Faculteit der Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.

Dam, G. ten, & Vermunt, J. (2003). De leerling. In J. Lowyck & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp.150-193). Groningen: Wolters-Noordhoff (tweede herziene druk).

Driessen, G., & Langen, A. van (2010). *De onderwijsachterstand van jongens. Omvang, oorzaken en interventies*. Nijmegen: ITS.

Eijl, P.J. van, & Klanderman, J. (2005). Op weg naar een deeltijddidactiek. *Onderzoek van Onderwijs*, 34 (4), 60-63.

Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Academisch proefschrift Universiteit Nijmegen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Hajer, M, & Meestringa, T. (2009). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Jettinghoff, K., Chitan, R., & Grootsholte, M. (2010). *Promoteams, taalmentoring en interculturele competenties. Leren van lerarenopleidingen voor meer culturele diversiteit voor de klas*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development, 6th Edition*. Elsevier: Burlington, MA.

Ledoux, G.M., & Overmaat, M. (2001). *Op zoek naar succes. Een onderzoek naar basisscholen die meer en minder succesvol zijn voor autochtone en allochtone leerlingen uit achterstandsgroepen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. In S.B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 3-14). San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco CA: John Wiley & Sons, Inc.

Oers, B. van (2005). *Carnaval in de kennisfabriek. De positie van het spel in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Oratie. Amsterdam: Vrije Universiteit

Scheele, A. (2010). *Home language and mono- and bilingual children's emergent academic language: A longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3- to 6-year-olds*. Academisch Proefschrift. Universiteit Utrecht.

Severiens, S.E. & Wolff, R. (2009). Study success of ethnic minority students. In M. Tight, J. Huisman, Mok, K.H. & Morphew, C. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Higher Education*. Oxon: Routledge.

Severiens, S.E. (2010). *Divers talent in de klas*. Oratie. Rotterdam: Risbo.

Slavin, R.E. (2008). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Allyn & Bacon.

*Themanummer Diversiteit. VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders (2006/4)*.

Volman, M. (1999). Verdwenen achterstand en nieuwe ongelijkheid. In: Dekkers, H. (Red.) Katern 'Omgaan met verschillen'. *Onderwijskundig Lexicon, Editie III*, pp.44-61.

Werfhorst, H.G., van de, & Mijs. J.J.B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407–428. doi: 10.1146/annurev.soc.012809.102538

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.3. Doceren: hoe ga je om met heterogeniteit?

#### 4.3.3. Verder lezen

1. 'Diversiteit in de lerarenopleiding' Themanummer Tijdschrift voor Lerarenopleiders (redactie Monique Volman, Yvonne Leeman, Paul Mahieu, Ria Rector), 2006 (4).

*Lerarenopleidingen hebben op verschillende manieren met diversiteit te maken. Diversiteit in de samenleving leidt tot heftige politieke discussie. Daarbij gaat het om ongelijke kansen, samenhangend met sociaal milieu, sekse en etnische afkomst en om de waardering van verschillen in taal, cultuur en levensbeschouwing. Om te beginnen moeten aanstaande leraren hier iets over leren. Zij hebben immers een taak in burgerschapsvorming en in het realiseren van gelijke kansen voor alle leerlingen aan wie ze les geven. Daarnaast is diversiteit een thema voor de lerarenopleidingen op het niveau van hun eigen studentenpopulatie. Hoe kunnen studenten met een allochtone achtergrond ertoe bewogen worden om in grotere getale voor het beroep van leraar te kiezen? Hoe krijgen we meer jongens in de lerarenopleidingen voor het basisonderwijs? En als zich een nieuwe groep studenten aandient, hoe kan er dan voor gezorgd worden dat inhouden en aanpakken die vaak impliciet zijn toegesneden op de 'bekende' doelgroep, ook bij hen aansluiten. Tot slot kan de vraag worden gesteld hoe ook onder opleiders op de lerarenopleidingen enerzijds een grotere diversiteit gerealiseerd kan worden, en anderzijds de competenties kunnen worden ontwikkeld om met een diverse groep studenten om te gaan én die studenten voor te bereiden op diversiteit in hun toekomstig werkveld. In dit themanummer ligt de nadruk op het tweede aspect: diversiteit in de studentenpopulatie van de lerarenopleiding, waarbij zijdelings ook de andere aspecten aan de orde komen; ze zijn immers met elkaar verweven.*

2. Bosker, R (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs. Oratie*. Groningen: Faculteit der Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

*Er zijn grenzen aan differentiatie zijn: niet elke leerling kan volledig geïndividualiseerd onderwijs volgen, de grootte van de groep brengt beperkingen met zich mee, en soms is de beschikbaarheid van extra leerkrachten een voorwaarde. De opdracht die hieruit voort vloeit voor onderwijskundig onderzoek, is vervolgens varianten van gedifferentieerd onderwijs te vinden, die gegeven de randvoorwaarden het meest doeltreffend zijn.*

3. Jettinghoff, K., Chitan, R., & Grootscholte, M. (2010). *Promoteams, taalmentoring en interculturele competenties. Leren van lerarenopleidingen voor meer culturele diversiteit voor de klas*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.

*Het doel van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in succes- en faalfactoren van projecten gericht op het stimuleren van culturele diversiteit binnen de onderwijssector (po/vo) in Nederland, het buitenland of in andere sectoren met een vergelijkbare problematiek. Dit rapport dient als inspiratiebron en hulpmiddel voor lerarenopleidingen die de instroom willen verhogen en het rendement van allochtone studenten willen verbeteren om de diversiteit in het lerarenkorps te bevorderen.*

4. Severiens, S.E. & Wolff, R. (2009). Study success of ethnic minority students. In M. Tight, J. Huisman, Mok, K.H. & Morphew, C. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Higher Education*. Oxon: Routledge.

*De sociale en academische integratie van studenten uit minderheidsgroepen blijkt minder te zijn dan van autochtone studenten. Ze voelen zich minder verbonden met hun universiteit en met hun medestudenten. Veel studenten geven ook aan dat ze ervaringen hebben met ongelijke behandeling tijdens hun opleiding. Er zijn bijvoorbeeld docenten die lagere verwachtingen hebben van allochtone studenten dan van hun autochtonen medestudenten. Dit heeft gevolgen voor de prestaties van deze studenten. Studenten die zich sterk bewust zijn van hun eigen culturele identiteit en er trots op zijn, blijken het beter te doen. Er zijn een aantal mogelijkheden voor universiteiten om de verschillen te verkleinen. De eerste die Severiens en Wolff noemen heeft betrekking op het omgaan met verschillen: allochtone studenten presteren wel goed op opleidingen waar verschillen het uitgangspunt zijn, waar de docenten de verschillen beschouwen als een verrijking en ze gebruiken in hun lessen én waar diversiteit duidelijk als een positief punt wordt gezien. Dit zou bevorderd kunnen worden, door “omgaan met diversiteit” te beschouwen als een professionele competentie voor docenten. Een tweede mogelijkheid is dat onderwijsinstellingen stimuleren dat studenten contact houden met hun eigen gemeenschap en zich bewust blijven van hun eigen culturele identiteit. Dit zou bijvoorbeeld kunnen door sociale netwerken te stimuleren en daar gebruik van te maken als instelling.*

5. Werfhorst, H.G., van de, & Mijs. J.J.B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407–428.

*We review the comparative literature on the impact of national-level educational institutions on inequality in student achievement. We focus on two types of institutions that characterize the educational system of a country: the system of school-type differentiation (between-school tracking) and the level of standardization (e.g., with regard to central examinations and school autonomy). Two types of inequality are examined: inequality in terms of dispersion of student test scores and inequality of opportunity by social background and race/ethnicity. We conclude from this literature, which mostly uses PISA, TIMSS, and/or PIRLS data, that inequalities are magnified by national-level tracking institutions and that standardization decreases inequality. Methodological issues are discussed, and possible avenues for further research are suggested.*

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.3. Doceren: hoe ga je om met heterogeniteit?

#### 4.3.4. Reflectie en discussie

#### Hoe houd je rekening met verschillende leeftijden en ervaringen?

*Suggestie 1:* Hoe bepaal je de beginsituatie van je leerlingen? Welke vragen stel je jezelf hierbij?

Heb je zicht op de leerstijlen van je leerlingen? Laat je leerlingen/studenten de leerstijlentest van Kolb invullen, doe dat zelf ook. Wat betekent dit voor jouw lesvoorbereiding, lesuitvoering en lesevaluatie.

*Suggestie 2:* Meervoudige intelligentie> Test jezelf. Welke intelligentie is bij jezelf leidend?

<http://www.migent.be/node/31>

#### Hoe houd je bij het voorbereiden van je les rekening met de acht intelligenties?



Jutten, J. (2008). *Ont-moeten. Boeiend onderwijs in een lerende school*. Natuurlijk Leren B.V.

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.4. Hoe bevorder je samen leren?

#### 4.4.1. Theoretisch perspectief - *Monique Volman en Geert ten Dam*

Samenwerkend leren vraagt van de leraar een zorgvuldige voorbereiding en begeleiding. Dat geldt zowel voor meer klassieke benaderingen van samenwerkend leren als voor de communities of learners die werden besproken in het hoofdstuk 'Samen leren, hoe gaat dat?' (in het deel 'leren en lerenden'). In deze benaderingen van samenwerkend leren worden daarbij echter verschillende accenten gelegd.

#### **Basisprincipes**

Johnson en Johnson (1999) formuleerden twee basisprincipes die zij zien als voorwaarden om überhaupt te kunnen spreken van samenwerkend leren. Deze basisvoorwaarden kunnen ook opgevat worden als kenmerken die leraren in de voorbereiding en begeleiding van samenwerkend leren moeten realiseren. Het gaat om de volgende kenmerken:

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid: de leerlingen of studenten in de groep zijn van elkaar afhankelijk voor het succesvol uit kunnen voeren van de groepstaak (bijvoorbeeld doordat ieder groepslid een eigen rol heeft);
2. Individuele verantwoordelijkheid: ieder groepslid kan worden aangesproken op zijn of haar bijdrage aan het groepswork;

Andere belangrijke kenmerken zijn:

3. Directe interactie: interactie tussen groepsleden is nodig voor het uitvoeren van de taak;
4. Samenwerkingsvaardigheden: aan de vaardigheden die nodig zijn voor het samenwerken dient expliciet aandacht besteed te worden.
5. Evaluatie van het groepsproces: na afloop van de samenwerking wordt besproken hoe de samenwerking is verlopen en wat er in de toekomst beter zou kunnen.

#### **Communities of learners**

Typerend voor theorieën over samenwerkend leren waarin gesproken wordt over 'communities of learners' is dat er afstand wordt genomen van traditionele modellen van kennisoverdracht, waarin abstracte en gedecontextualiseerde kennis centraal staat. In plaats daarvan ligt de focus op de actieve rol van studenten en de wijze waarop de onderwijssetting en sociale interacties het leren kunnen bevorderen. De referentiekaders die hierbij worden gekozen lopen echter uiteen. Het onderzoek naar het concept van een community of learners lijkt te zijn ingebed in twee verschillende theoretische tradities: de sociaal-constructivistische benadering en de socioculturele benadering (Volman & Ten Dam, 2010; zie voor een uitgebreide uiteenzetting Ten Dam & Volman, 2009).

#### *Sociaal-constructivistische benadering*

Veel onderwijskundigen bouwen voort op het idee van een community of learners zoals beschreven door Brown en Campione (1990, 1994). In hun model 'Fostering a community of learners' (FCL) worden studenten betrokken in een terugkerende onderzoekscyclus, bestaande uit de volgende stappen: (a) onderzoek doen in kleine groepen rond een centraal onderwerp binnen het vakgebied; (b) de leeropbrengsten delen met andere groepen; (c) werken aan een eindactiviteit waarbij alle deelnemers begrip opbouwen van zowel het hoofdonderwerp als de verschillende subonderwerpen. Ook het werk van Bereiter en Scardamalia (1996) met betrekking tot kennisconstruerende communities is een bron van inspiratie voor onderwijskundigen geweest. In hun werk ligt de nadruk op het opbouwen van een kennisdatabase waarbij technologie een belangrijke ondersteunende rol speelt.

Ondanks de verschillen in nadruk in het werk van deze grondleggers van een sociaal-constructivistische benadering van een community of learners, is er een aantal karakteristieke overeenkomsten te vinden:

1. Leren moet plaatsvinden in een *betekenisvolle setting* (d.w.z. een context waarin studenten 'echte' problemen moeten oplossen). Die problemen moeten:
  - a. gerelateerd zijn aan het onderwerp;
  - b. uitdagend zijn voor studenten en dus gaan over 'echte kwesties';
  - c. een duidelijk doel hebben voor de studenten;
  - d. onderzoeksmatige activiteiten vereisen.
2. Het leren moet plaatsvinden in een *sociale setting* waarin studenten samenwerken. Aangenomen wordt dat samenwerking een bijdrage levert aan:
  - a. het activeren van studenten, omdat zij met elkaar moeten communiceren;
  - b. de beschikbaarheid van resources, omdat kennis is verdeeld over de deelnemers;
  - c. betere oplossingen van de problemen door de interactie tussen de studenten.

Het leren moet betrekking hebben op de *basisconcepten* die het fundament vormen van een bepaalde discipline. In het werk van Brown en navolgers is het doel voor studenten dat zij begrip opbouwen van de zogenoemde 'big ideas' binnen hun vakgebied. Door reflectie op de resultaten van hun onderzoek verwerven de studenten de meer abstracte 'big ideas'.

### *Socioculturele benaderingen*

Andere auteurs baseren zich voor de conceptualisatie van een community of learners op het socioculturele gedachtegoed. Zij leggen, vergeleken met de sociaal-constructivistische benadering, andere nadrukken in de conceptualisering van de community of learners:

1. Net als in de sociaal-constructivistische benadering wordt veel belang gehecht aan een *betekenisvolle setting*. Vanuit een sociocultureel perspectief gaat het echter niet om een context waarin echte problemen worden opgelost, maar om *participatie* in 'sociaal-culturele praktijken'. Deze kunnen worden begrepen als historisch en cultureel ontwikkelde constellaties van menselijke activiteiten, die een bepaalde waarde en betekenis hebben binnen de samenleving (bijvoorbeeld handel, onderzoek, kunst). In het onderwijs gaat het erom de deelname van studenten aan sociale praktijken zodanig te organiseren dat ze er iets van kunnen leren

(bijvoorbeeld door mee te doen aan het organiseren van een symposium, deel uit te maken van de redactie van een krant/tijdschrift of te participeren in een onderzoeksteam). Door deelname aan zulke praktijken exploreren studenten verschillende betekenisvolle rollen, zoals die van organisator, redacteur, onderzoeker of advocaat. Essentieel voor elke rol is dat de eigen vragen van studenten het uitgangspunt van het leerproces vormen.

2. De sociale setting verwijst vanuit een socioculturele benadering van communities of learners niet alleen naar een groep studenten die binnen de activiteit samenwerken, maar ook naar de activiteit zelf. De hulpmiddelen (tools) die in een bepaalde praktijk gebruikt worden zijn op zichzelf ook sociale producten (Rogoff, Goodman Turkianis, & Barlett, 2001). Studenten kunnen die tools leren hanteren door ze te gebruiken binnen een betekenisvolle setting. Bijvoorbeeld richtlijnen voor interviews bij een kwalitatief onderzoeksproject. De docent speelt een belangrijke rol bij de ondersteuning van studenten in hun deelname. Studenten worden door de docent (of meerwetende ander) geholpen bij het uitvoeren van handelingen die zij (nog) niet zelfstandig kunnen uitvoeren. De sociale setting waarin de studenten participeren wordt door docenten voorbereid, maar is doorgaans minder voorgestructureerd dan in sociaal-constructivistische benaderingen.

Het denken over communities of learners vanuit een sociocultureel perspectief verschilt dus van de wijze waarop dit vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief gebeurt. Binnen het socioculturele denken wordt de kracht van het werken in communities of learners gezien in de fundamentele verwevenheid van individuele ontwikkeling en de culturele context:

- Studenten participeren in een sociale setting die zelf het product is van een historische en culturele ontwikkeling en waarin zij bepaalde kennis en vaardigheden nodig hebben;
- Studenten onderhandelen actief over de betekenis van culturele tools (bijvoorbeeld de betekenis van een abstract begrip als 'macht' als middel om een bepaalde historische periode te begrijpen; of het begrip 'verborgen leerplan' als perspectief op onderwijssituaties). In dat proces van onderhandelen maken studenten zich die tools eigen. Naast het verwerven van culturele tools, kunnen studenten zulke tools ook transformeren, bijvoorbeeld doordat ze relevante nieuwe aspecten ervan ontdekken. Dit toont het dynamische karakter van sociale praktijken.

### **Tot slot**

Om een effectieve community of learners te realiseren is het vanuit beide benaderingen van belang dat de leeromgeving goed doordacht wordt ontworpen en georganiseerd, dat de samenwerking tussen studenten gestructureerd wordt en dat het leerproces zorgvuldig wordt begeleid door competente docenten.

De kracht van een sociaal-constructivistische benadering van een community of learners schuilt in het belang dat wordt gehecht aan kennis en begripsontwikkeling. Bovendien heeft deze benadering geresulteerd in helder beschreven didactische modellen.

Het type leren waarop de socioculturele benadering gericht is, is voor docenten veel moeilijker te vatten. De notie dat het leren gaat over het verbeteren van de kwaliteit waarmee studenten participeren in sociaal-culturele praktijken, is veel lastiger in te passen in de praktijktheorieën van (aanstaande) docenten. Bovendien zijn er in vergelijking met de sociaal-constructivistische benadering veel minder uitgewerkte didactische modellen beschikbaar. Docenten moeten het stellen met globale richtlijnen die zij zelf concreet moeten maken, afhankelijk van hun leerlingengroep,



schoolcontext, sociale omgeving, enzovoort. Binnen socioculturele benaderingen van communities of learners zijn echter wel tal van lokale, inspirerende voorbeelden te vinden waar docenten op kunnen voortbouwen (zie bijvoorbeeld Moll, Saez, & Dworin, 2001; Van Oers, 2009; Wells, 2001).

## Literatuur

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. In: D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 485-513). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking. *Human Development*, 21, 108-125.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In: K. McGilly (Ed.), *Integrating cognitive theory and classroom practice: Classroom lessons* (229-270). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2009). *Community of learners: a viable concept for educational practice?* Amsterdam: Keynote, 13<sup>th</sup> Biennial Conference, EARLI, August 25-29.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Moll, L., Saez, R., & Dworin, J. (2001). Exploring biliteracy: Two student case examples of writing as a social practice. *Elementary School Journal*, 101(4), 435–449.
- Oers, B. van (2009). Developmental education: improving participation in cultural practices. In M. Fleer, M. Hedegaard, & J. Tudge (Eds.), *Childhood studies and the impact of globalization: Policies and Practices at global and local levels- World Yearbook of Education 2009* (pp. 293 – 317). New York: Routledge.
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Volman, M., & Dam, G. ten (2010). Communities of learners; waarom het concept een plek verdient in de praktijk van het (hoger) onderwijs. In: H. Radstake & H. Kuijs (Eds.), *Verder met Onderwijs. De onderwijsvisie VU in theorie en praktijk* (pp. 21-32). Amsterdam: Onderwijscentrum Vrije Universiteit.
- Wells, G. (Ed.) (2001). *Action, Talk and Text: Learning and Teaching through Inquiry*. Williston, VT: Teachers College Press.

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.3. Hoe bevorder je samen leren?

#### 4.3.3. Verder lezen

1. S. Bolhuis (2006). Etienne Wenger: inspiratie voor lerarenopleiders en onderzoekers van leren en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (2), 37-40.

*Als lector leerstrategieën bij Fontys lerarenopleiding in Tilburg had ik het grote genoegen om februari 2006 een symposium en onderzoeksmasterclass te kunnen organiseren met Etienne Wenger. Zijn werk over 'communities of practice' geeft een perspectief op leren dat van belang is voor zowel het onderwijs - en dus voor opleiden van leraren - als ook voor onderzoek in het sociale domein. De bijeenkomst had dan ook als ondertitel 'Exploring the implications of the concept 'community of practice' for research and organization of teaching and learning". Na een inleiding over centrale concepten in zijn werk, ging Wenger in twee masterclasses in op vragen van promovendi bij Fontys. Het gehoor van docenten, studenten, alumni en promovendi mengde zich enthousiast in de discussie. Later op de dag bereidde het publiek zelf vragen voor die met Wenger werden besproken.*

2. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

*The authors integrate cooperative learning with competitive and individualistic learning by providing guidelines for managing critical issues such as teaching social skills, assessing competencies and involvement, and resolving conflict among group members. Each type of learning is clearly defined; the advantages and disadvantages of each are covered; and the research is analyzed to illuminate the conditions under which each should be used. Pre-service and in-service teachers with an interest in cooperative learning and teaching methods.*

3. Moll, L., Saez, R., & Dworin, J. (2001). Exploring biliteracy: Two student case examples of writing as a social practice. *Elementary School Journal*, 101(4), 435-449.

*Addresses issues related to biliteracy development in children. Presents two case studies that highlight how children use the social processes and cultural resources at hand to develop their literate competencies in Spanish and English. Discusses special challenges in relation to the formation of biliteracy in classrooms*

4. Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.

*In this book, Barbara Rogoff puts into practice the theoretical account she presented in her highly acclaimed book Apprenticeship in Thinking. Here, Rogoff collaborates with two master teachers from an innovative school in Salt Lake City, Utah, where she conducted extensive research into what is involved when people learn--students, parents, and teachers alike. Illustrated with observations by participants in this school, this book shows that children and adults learn by participating within a community of learners. Their experiences will speak to all those interested in school improvement and in how people learn through engaging together in activities of mutual interest.*

5. Wells, G. (Ed.) (2001). *Action, Talk and Text: Learning and Teaching through Inquiry*. Williston, VT: Teachers College Press.

*This text is an account by teachers of the inquiries into practice they have undertaken in their own classrooms. The contributing teachers share a common social-constructivist framework. They focus their inquiries upon the dialogue through which knowledge is constructed in the classroom.*

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.3. Hoe bevorder je samen leren

#### 4.3.4. Reflectie en discussie

Het wordt algemeen erkend dat het goed is om leerlingen actief bij een les te betrekken. Hoe meer activiteiten door de leerlingen zelfstandig uitgevoerd kunnen worden des te beter voor het leerproces. Er kunnen verschillende activiteiten aangeboden worden: individuele, groeps-, klas activiteiten, etc. dus een breed scala waardoor de leerlingen beter voorbereid kunnen worden op het functioneren in de maatschappij. Het is niet de bedoeling hier te pleiten voor alleen maar (gestructureerde) vormen van samenwerking, vaak genoemd samenwerkend leren (Ebbens, 1997).

Er is een onderscheid tussen *samenwerken* en *samen leren*. In het eerste geval is de rol van de docent nog duidelijk aanwezig. De docent bepaalt het doel, de (meeste) activiteiten en (bijna) de hele evaluatie. Geleidelijk krijgt de groep meer verantwoording en dan spreken we meer van samen leren, waarbij de structuren dus wat verdwijnen want de groep zelf bepaalt steeds meer de manier waarop samengewerkt wordt. Deze worden hier complexe structuren genoemd omdat ze een zelfstandigere houding van de leerlingen vereisen en de docent meer teruggaat. Als er sprake is van totale sturing vanuit de leerlingen/studenten noemen we dit samen reguleren (vrij naar: Jos Zuylen en Robert-Jan Simons, 1997).

	docent sturing	gedeelde sturing	leerling sturing
samen werken			
samen leren			
samen reguleren			

Een van de manieren om leerlingen actiever bij het leerproces te betrekken is dus; samen werken. Dit is een gestructureerde vorm van werken in groepjes, dus zeer docent gestuurd (dit vereist klassenmanagement, zie [docentvaardigheden](#)) maar geleidelijk verschuift de sturing van de docent naar de leerling. D.m.v. samenwerkingsstructuren worden bepaalde [basisprincipes](#) gewaarborgd. Een samenwerkingsstructuur staat los van de inhoud dus is toepasbaar in een les Engels, wiskunde, geschiedenis, gezondheidskunde, techniek etc.

Anders gezegd: *een structuur gekoppeld aan een bepaalde inhoud is een activiteit.*

Ebbens, s. e.a. (1997) *Samenwerkend leren*. Groningen:Wolters Noordhoff.

<http://www.fontys.nl/lerarenopleiding/sittard/owk/samenwerken/basispr.htm>

<http://www.fontys.nl/lerarenopleiding/sittard/owk/samenwerken/docentv.htm>

***Welke van deze basisprincipes en docentvaardigheden zet jij bewust in bij het samenwerkend leren?***

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.5.1. Wanneer werkt doceren?

#### 4.5.1. Theoretisch perspectief - *Klaas van Veen & Niels Brouwer*

##### **Effectief opleiden van aanstaande leraren: kenmerkende didactieken**

In lerarenopleidingen worden specifieke didactieken gehanteerd om aanstaande leraren op te leiden ('core practices', Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Wat zijn die kenmerkende didactieken en wat is er bekend over de effecten ervan op de kwaliteit van aanstaande leraren?

De kenmerkende didactieken hebben in deze bijdrage vooral betrekking op de methoden die lerarenopleiders toepassen en niet zo zeer op de inhoud, al hangen inhoud en didactiek sterk samen. Daarnaast worden de inhoudelijke keuzes voor vakdidactiek, regie, pedagogiek en schoolorganisatie ook verondersteld bij te dragen aan de kwaliteit van aanstaande leraren.

De kenmerkende didactieken in de lerarenopleiding zijn ontstaan en ontwikkelen zich in reactie op problemen die zich voordeden en zich vaak nog steeds voordoen in het leerproces van aanstaande leraren. Voorbeelden hiervan zijn de diepgaande misconcepties over lesgeven en leren die studenten hebben op basis van hun jarenlange ervaringen als leerlingen ('apprenticeship of observation', Lortie, 1975), de praktijkshock van beginnende leraren, het toepassen van theorie in de dagelijkse lespraktijk, orde houden en in zijn algemeenheid de complexiteit van lesgeven en leren. Elk van die didactieken heeft als doel aanstaande leraren te helpen met deze problemen om te gaan (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005; Korthagen, Loughran & Russell, 2006).

##### *Begeleiden van a.s. leraren in de praktijk*

Een van de meest kenmerkende didactieken is het begeleid laten lesgeven in de praktijk. Hierin zijn allerlei varianten te onderscheiden zoals stages en betaalde deeltijd- of voltijdbanen, waarin aanstaande leraren observaties uitvoeren, deellessen, hele lessen en/of lessenreeksen verzorgen en mede functioneren op het niveau van vaksecties en de school. De laboratoriumvariant van het functioneren in de klas wordt microteaching genoemd, waarbij lessen worden geoefend in het opleidingsinstituut met medestudenten en lerarenopleiders. In het leren in de praktijk speelt begeleiding van het leerproces in de school zelf een grote rol, waarvoor in scholen interne begeleiders zijn aangesteld, veelal getraind door lerarenopleidingen. Recent wordt gepoogd dit leren in de praktijk structureler in te bedden in de school en in relatie met de opleiding, wat bekend staan onder initiatieven als 'Samen opleiden' en '(academische) opleidingsscholen' (cf. Van Velzen, Bezzina & Lorist, 2009; Bergen, Melief, Beijgaard, Buitink, Meijer, & van Veen, 2009). Hierbij wordt ook verondersteld dat het samen leren met collega's en van collega's een krachtige leeromgeving biedt. Onderzoek laat zien dat het begeleid lesgeven van groot belang is om het beroep te leren (Grossman, 2005). Er is echter nog nauwelijks onderzoek dat laat zien wat precies het leerproces van aanstaande leraren in de praktijk inhoudt, de kenmerken ervan die het effectief zouden maken en hoe het proces van begeleiding verloopt (Brouwer & Korthagen, 2005; Kroeze, in voorbereiding; National Research Council, 2010).

### *Begeleiden van a.s. door middel van een analyse van de lespraktijk*

Een andere kenmerkende opleidingsdidactiek is een focus op de processen van lesgeven en het leren van leerlingen door middel van de analyse van eigen ervaringen, observaties, video-opnames, cases en leerlingenwerk. Dit geeft de mogelijkheid om samen met medestudenten en opleiders dezelfde 'praktijk' te onderzoeken. Het analyseren van het leren van leerlingen is hierbij het meest recent (Darling-Hammond et al, 2005; Little, 2006). Een andere ontwikkeling hierbij is het gebruik van video-opnames en video-discussieclubs (Tochon, 1999, Sherin & Van Es, 2010).

### *Begeleiden van reflectie*

In de opleidingsdidactiek met betrekking tot reflectie wordt aanstaande leraren gevraagd te reflecteren aan de hand van opdrachten en vragen over hun eigen ontwikkeling en leerproces. Hierbij wordt in de Nederlandse lerarenopleidingen veel gebruik gemaakt van het werk van de groep van Fred Korthagen (Korthagen, Tigchelaar & Wubbels, 2001) en in minder mate het werk van Geert Kelchtermans (Kelchtermans, 1991; 2001). Achterliggende gedachten hierbij zijn dat het nadenken over de eigen ervaringen en problemen vooral zinvol is wanneer het betrekking heeft op de eigen context, het aanstaande leraren in staat stelt hun eigen praktijkkennis te construeren en hen helpt zelf kennis te ontwikkelen. Reflecteren wordt door Korthagen gezien als een cyclisch proces waarbij de aanstaande leraar naar aanleiding van een ervaren probleem nadenkt over de aard van het ervaren probleem en over mogelijke oorzaken en oplossingen, waarna nieuwe oplossingen worden uitgetoetst en weer geëvalueerd. In het meer recente werk van Korthagen wordt de relatie gelegd met achterliggende opvattingen en kernkwaliteiten van aanstaande leraren die van invloed zouden zijn op het functioneren van leraren (Korthagen & Vasalos, 2010). In het werk van Kelchtermans wordt reflecteren ook benaderd vanuit een autobiografisch perspectief, waarbij wordt ingegaan op hoe aanstaande leraren zichzelf professioneel 'verstaan' in termen van hun professionele identiteit. Hierbij wordt ingegaan op de (mis)concepties die aanstaande leraren hebben van het werk, de motivaties en taakopvattingen.

Wat minder expliciet naar voren komt in veel benaderingen van reflectie is het gebruik van theorie. Zeichner & Tabachnick (1991) onderscheiden verschillende niveaus van reflectie, zoals instrumentele (de organisatie van het lesgeven), substantiële (onderwijskundige en vakdidactische theorieën) en kritische (maatschappelijke, morele en ethische overwegingen). Een manier om theorie nadrukkelijker te integreren in de praktijk is het analyseren van eigen ervaringen door middel van het schrijven en analyseren van een casus, waarbij de verschillende niveaus van reflectie gebruikt worden als analysekader (Sturm, 2003; van Veen & van de Ven, 2008).

Onderzoek naar deze opleidingsdidactiek lijkt aan te geven dat reflectie weinig bijdraagt aan substantiële professionele ontwikkeling (Zeichner & Lui, 2010), al wordt ook aangegeven dat reflectie zinvol kan zijn, mits het zorgvuldig wordt aangeleerd en begeleid (Grossman, 2005; Brouwer & Korthagen, 2005). Veel aanstaande leraren lijken het als niet zinvol te ervaren doordat de achterliggende gedachten te weinig worden geëxpliciteerd of te weinig inhoudelijke input wordt aangereikt. Veelal is reflectie te instrumenteel gericht en worden alleen bestaande praktijken gerepliceerd. Wellicht de belangrijkste reden is dat reflectie te veel als doel op zich wordt gezien in plaats van als een middel om bepaalde problemen te kunnen verhelderen en op te lossen (zie verder Zeichner & Lui, 2010; Lyons, 2010).

### *Begeleiden van praktijkonderzoek*

Sterk samenhangend met reflectie en de focus op lesgeven en leren is een opleidingsdidactiek die sterk in ontwikkeling is, namelijk het onderzoeken van de eigen praktijk. Aanstaaende leraren wordt gevraagd een onderzoek uit te voeren en te rapporteren. Dit onderzoek kan gezien worden als een diepgaande vorm van reflectie, waarbij op een intentionele, systematische en zo veel mogelijk gecontroleerde manier onderzoek wordt uitgevoerd. Er zijn op dit moment verschillende benaderingen ontwikkeld, variërend van actieonderzoek en praktijkonderzoek tot grootschalig survey onderzoek (van der Donk & van Lanen, 2009; Harinck, 2007; Kallenberg et al, 2007; Kelchtermans, 2001; Ponte, 2002).

Onderzoek naar de effectiviteit van deze opleidingsdidactiek geeft aanwijzingen dat het kan bijdragen aan de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren (Darling-Hammond et al, 2005). Het ontbreekt echter aan grootschalig vergelijkend onderzoek dat laat zien of en zo ja wat het zelf doen van onderzoek bijdraagt aan de kwaliteit van aanstaande leraren (Grossman, 2005). Daarnaast doen zich een aantal problemen voor die het onderzoek als opleidingsdidactiek ingewikkeld maakt. Een eerste is dat veel aanstaande leraren vooral gericht zijn op het zich eigen maken van vakdidactiek en klassenmanagement en daardoor nauwelijks tijd en ruimte hebben om zich met onderzoek bezig te houden. Een ander probleem is dat het meestal om vormen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek gaat, waarin de meeste aanstaande leraren niet of onvoldoende zijn opgeleid. Verder wordt vaak getracht het doen van onderzoek in korte tijd aan te leren. De kans is daardoor groot dat er een versimpeling of een mystificatie ontstaat van wat onderzoek doen inhoudt. Beide kunnen leiden tot een afkeer van het doen van onderzoek in plaats van een onderzoekende houding te bevorderen. Een laatste probleem is dat het gebruik van theorie en onderzoeksliteratuur bij de doordenking van de analyses en resultaten vaak nog minimaal is (Grossman, 2005; Imants, van Veen, Pelzer, Nijveldt & Steen, 2010).

Een alternatief voor het zelf uitvoeren van onderzoek is het 'evidence-informed decision making', waarbij aanstaande leraren leren om empirische evidentie bij besluitvormingsprocessen in de klas en in de school te hanteren (Earl & Katz, 2006; Imants et al, 2010; Krüger, 2007). Het gaat hierbij onder meer om het herkennen en kunnen gebruiken van data en theoretische inzichten (zoals leerlingresultaten, onderzoeksartikelen, etc.) in de klas en in de school zonder dat men daarvoor zelf onderzoek zou moeten kunnen doen.

### *Begeleiden van portfolio's*

Een laatste opleidingsdidactiek is het werken met portfolio's, waarin aanstaande leraren materiaal verzamelen dat hun leerproces illustreert. Dit bestaat veelal uit reflecties over hun opvattingen over lesgeven, de problemen die ze ervaren en de voortgang die ze maken. In het kader van het inzicht krijgen in en het beoordelen van het leerproces van aanstaande leraren biedt het portfolio de mogelijkheid om een breed en diepgaand beeld te krijgen omdat allerlei aspecten van het lesgeven en het functioneren wordt gedocumenteerd en bereflecteerd. Het portfolio stelt aanstaande leraren in staat hun ontwikkeling te laten zien, zelf en met de opleiders erover te reflecteren en om in geval van sollicitaties hun capaciteiten te illustreren. De onderliggende gedachte is dat een portfolio aanstaande leraren in staat stelt hun eigen (praktijk)kennis en theorieën te construeren door hun ervaringen in de praktijk te relateren aan de theoretische noties die in de opleiding worden aangereikt. Een andere gedachte is dat het een geschikter middel is om het leerproces van aanstaande leraren te beoordelen dan het toetsen door tentamens, omdat een meer omvattend en rijker beeld zou worden verkregen en dat het de ontwikkeling in het leerproces laat zien (Darling-

Hammond et al, 2005; Van Tartwijk, Beijaard, Driessen & van der Vleuten, 2002; Straetmans & Sanders, 2001). Werken met een portfolio op deze manieren blijkt echter toch ingewikkeld zijn: het vergt een goede afstemming van de verschillende soms tegenstrijdige doelen, duidelijke eisen en criteria en zorgvuldige feedback. Zonder een explicitering van de onderliggende gedachten kan het werken met portfolio's vervallen tot een instrumentele manier van werken. Het weinige onderzoek naar het gebruik van portfolio's laat zien dat de meeste aanstaande leraren het werken met portfolio's positief waarderen, maar het ontbreekt aan grootschalige, vergelijkende studies die laten zien of en zo ja wat het werken met portfolio's daadwerkelijk bijdraagt aan het zelf construeren van kennis en dat het een beter beoordelingsinstrument zou zijn (Grossman, 2005; Zeichner & Wray, 2001).

### *Weinig empirische evidentie*

In zijn algemeenheid zijn deze opleidingsdidactieken nauwelijks nog onderzocht op effectiviteit (Brouwer, 2010; Grossman, 2005; National Research Council, 2010). Zoals al opgemerkt zijn deze didactieken ontwikkeld in reactie op een aantal problemen in de leerproces van aanstaande leraren, vooral gebaseerd op professionele inzichten en ervaringen van lerarenopleiders en onderzoekers. Anders gezegd, de huidige opleidingsdidactieken lijken zinvol en aannemelijk, maar empirische evidentie ontbreekt grotendeels en daarom is raadzaam de nodige voorzichtigheid in acht te nemen bij het hanteren van deze didactieken. Uit een van de weinige grootschalige, longitudinale onderzoeken komt naar voren dat lerarenopleidingen effect kunnen hebben op de kwaliteit van aanstaande leraren als het programma en de verschillende onderdelen zorgvuldig worden afgestemd met elkaar, op het leerproces van aanstaande leraren en op de scholen (Brouwer & Korthagen, 2005). Dit sluit aan bij pleidooien om de didactiek voor de lerarenopleiding te doordenken vanuit het leerproces van aanstaande leraren (Korthagen et al, 2006; Loughran, 2010). Hierbij gaat het niet om één allesbepalende didactiek ("None of these pedagogies is a silver bullet", Darling-Hammond et al, 2005, p. 407), maar om een zorgvuldig afstemmen van de verschillende didactieken in relatie tot de eerder beschreven problemen die aanstaande leraren ervaren in het leren van lesgeven.

### *Leren van onderzoek naar de effectiviteit van leraren*

Afsluitend, onderzoek naar de effectiviteit van opleidingsdidactieken binnen de lerarenopleiding is relatief nieuw en sterk in ontwikkeling. Los daarvan is het ingewikkeld om dit onderzoek uit te voeren (zie Brouwer, 2010; Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Aanvullend en als kader voor vervolgonderzoek kan ook worden gekeken naar onderzoek naar effectieve leraren en onderzoek naar het leren van leraren. Onderzoek naar effectieve leraren laat bijvoorbeeld zien dat er drie groepen van kenmerken zijn die de effectiviteit van leraren bevorderen: een brede algemene ontwikkeling, beheersing van vakinhoud en goed kunnen lesgeven. Met betrekking tot de laatste groep gaat het om aspecten als het enthousiast en creatief zijn, het kunnen aangaan en onderhouden van goede contacten met leerlingen, het kunnen uitleggen en overbrengen van leerstof, het kunnen creëren van effectieve leeromgevingen voor verschillende soorten leerlingen en het effectief kunnen werken met collega's en ouders. Dus naast algemene ontwikkeling en vakinhoud, is het vooral het pedagogisch en (vak)didactisch handelen van leraren dat bepalend is voor het leren van leerlingen; het vermogen les te kunnen geven en leerlingen uit te dagen tot en te begeleiden bij het leren (Scheerens & Bosker, 1997).



Aanvullend hierop is het onderzoek naar effectieve professionele ontwikkeling van leraren dat inzicht geeft in kenmerken van leertrajecten die de effectiviteit bevorderen. Meest opvallende kenmerk daarbij is een focus op lesgerelateerde inhoud, zoals vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces van leerlingen in een specifiek vak. Daarmee hangt samen dat het leren in de praktijk gesitueerd zou moeten zijn, waardoor de relevantie ervan voor de aanstaande leraar direct inzichtelijk is. Andere kenmerken van effectieve opleidingsdidactieken zijn het stimuleren van zelf actief en onderzoeksggericht leren van leraren en het funderen van de input in het leerproces op theorie en goed onderzochte praktijken. Bovenal moeten ze concreet en intellectueel uitdagend zijn (Borko, Jacobs & Koellner, 2010; Desimone, 2009; Little, 2006; van Veen, Zwart & Meirink, 2010).

Deze kenmerken van effectieve leraren en effectieve professionele ontwikkeling geven indicaties voor de relevantie van een aantal van de kenmerkende didactieken die nu gebruikt worden in de lerarenopleidingen. Tegelijk zouden ze gebruikt kunnen worden als kader om de effecten van het handelen van lerarenopleiders op de kwaliteit van aanstaande leraren te doordenken en te onderzoeken.

## Referenties

- Bergen, T.C.M., Melief, K, Beijgaard, D., Buitink, J., Meijer, P.C., Veen, K. van (Reds.) (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Borko, H., Jacobs, J. & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In: E. Baker, P. Peterson and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition (deel 7, pp. 548-555). Oxford: Elsevier Scientific Publishers.
- Brouwer, C.N. (2010). Determining the long term effects of teacher education. In: E. Baker, P. Peterson and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition, Volume 7 (pp. 503-510). Oxford: Elsevier Scientific Publishers.
- Brouwer, C. N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Erlbaum: Mahwah (NJ).
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 390—441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading Schools in a Data-rich World; Harnessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 273-289.

- Imants, J., Veen, K. van, Pelzer, B., Nijveldt, M. & Steen, J. van der (2010). Onderzoeksgerelateerde activiteiten in het dagelijkse werk van leraren. *Pedagogische Studien*
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kelchtermans, G. (1991). Leren van je eigen geschiedenis. Autobiografische reflectie in de lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 12(2), 4-10.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. (Cahiers voor Didactiek, nr. 10). Deurne: Wolters Plantyn.
- Korthagen, F., Tigchelaar, A., Wubbels, T. (red.) (2001). *Leraren opleiden met het oog op de praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Korthagen, F.A.J., Loughran, J.J., & Russell, T.L. (2006). Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons, *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 531-554). New York Dordrecht Heidelberg London: Springer.
- Kroeze, C. (proefschrift in voorbereiding). (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding*. Proefschrift. Tilburg University
- Krüger, M. (2007). Leidinggeven aan een onderzoekende cultuur: schoolleiderschap en de onderzoekende leraar. In: M. Snoek (Red.). *Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat* (pp. 95-103). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Little, J.W. (2006). *Professional Development and Professional Community in the Learning-centered School*. Arlington, VA: National Education Association.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J.J. (2010). *What Expert Teachers Do: Teachers' Professional Knowledge of Classroom Practice*. Sydney & London: Allen & Unwin, Routledge.
- National Research Council (2010; Prepublication copy). *Preparing teachers: Building evidence for sound policy*. Committee on the study of teacher preparation programs in the United States. Division of Behavioral and Social Science and Education. Washington, DC: The National Academics Press.
- Lyons, N. (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. New York Dordrecht Heidelberg London: Springer.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten*. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Publ.
- Sherin, M.G., Van Es, E.A. (2010). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20-36.
- Straetmans, G., Sanders, P. (2001). *Beoordelen van competenties van docenten*. Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-reeks nr. 5).

- Sturm, J. (2003). Enkele opmerkingen over reflectie van docenten. In: Sturm, J., van Veen, K., Sleegers, P. & van de Ven, P.H. (2003). *Lio's in en op weg naar het studiehuis. Een bundeling opdrachten voor groepswork, zelfstudie, stage en onderzoek ten behoeve van de docentenopleiding Nederlands*. Instituut voor Leraar en School: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Tartwijk, J. van, D. Beijaard, E. Driessen, C. van der Vleuten (2002). Portfolio's in het hoger onderwijs. In E. Driessen, D. Beijaard, J. van Tartwijk, C. van der Vleuten (Eds.), *Portfolio's*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff (pp. 1-18).
- Tochon, F.V. (1999). *Video Study Groups for Education, Professional Development, and Change*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Veen, K. van & Ven, P. van de (2008). Integrating Theory and Practice. Learning to teach L1 Language and Literature. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 8(4), 39-60.
- Veen, K. van, Zwart, R. & Meirink, J. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Velzen, C. van, Bezzina, C., & Lorist, P. (2009) Partnerships between Schools and Teacher Education Institutes. In: A. Swennen, M. van der Klink (red.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 59-73). Dordrecht: Springer Publishers.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001). Practitioner Research. In: V. Richardson (red.). *Handbook of Research on Teaching* (4th edition). Washington DC: AERA.
- Zeichner, K. & Tabachnick B. (1991). Reflections on Reflective Teaching. In B. Tabachnick & K. Zeichner (Eds.). *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education* (pp. 1-21). London: Falmer Press.
- Zeichner, K. & Lui, K.Y. (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In N. Lyons, *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 67-84). New York Dordrecht Heidelberg London: Springer.

## 4. DOCEREN EN BEGELEIDEN

### 4.5. Wanneer werkt doceren?

#### 4.5.4. Reflectie en discussie

*Suggestie 1: Wat werkt.....Doe vandaag eens 'totaal' iets anders als docent*

Kies uit de onderstaande tien 'totaal anders-opties' één optie die ook echt realiseerbaar is:

- Stel vandaag alleen vragen, liefst open van vorm
- Luister en vat uitsluitend samen vandaag
- Geef mensen uit je omgeving tien complimenten
- Neem voor het geven van een antwoord drie seconden bedenktijd
- Maak vandaag alleen aantekeningen
- Teken voortdurend wat je ziet
- Loop vandaag eens niet rond
- Geef studenten uitsluitend opdrachten
- Laat vandaag alles opschrijven door studenten
- Lees vandaag alleen vakliteratuur

*Welke effect heeft de 'totaal anders-optie' op de studenten, op jezelf?*

Kralingen, R. van (2007). *Hbo-docenten in beeld*. Soest: Uitgeverij Nelissen

#### **Suggestie 2**

Op O.B.S. De Esdoorn te Elst werken de leraren met een lesvorm, waarbij de leerdoelen niet alleen het uitgangspunt zijn, maar ook concreet worden gemaakt voor de klas. Dit houdt in dat er aan het begin van de les aandacht wordt besteed aan de leerdoelen, zodat leerlingen goed weten wat zij die dag gaan leren (kennis en vaardigheden) en waar dit voor dient. De leerdoelen worden begrijpbaar verwoord voor de leerlingen en krijgen een leesbare plaats in de klas. Op deze manier kunnen leerlingen ieder moment terugkijken naar het doel van de les. Zo kunnen de leerlingen doelgericht werken en kan er ook gemakkelijk feedback worden gegeven. (Bron: leraar24). Volgens Geerlings en van der Veen is lesgeven effectief wanneer

- Er tijd en aandacht is voor zelfstandig leren
- Er een geordend werkklimaat heerst
- Er tijd en ruimte is voor samenwerkend leren
- Het voor de leerlingen helder is wat er geleerd wordt
- Het duidelijk is hoe en wat getoetst wordt en wat de beoordelingscriteria zijn
- Er vertrouwen is in het ontwikkelingspotentieel van de leerlingen.

*Ontwikkeling: sta bij de voorbereiding van je lessen eens stil bij bovengenoemde elementen. Aan welke punten besteed je bewust aandacht bij de voorbereiding en uitvoering Waar heb je nog wat te leren?*

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.1. Welke vakdidactische benaderingen zijn er?

#### 5.1.1. Theoretisch perspectief - *Carla van Boxtel, Albert Pilot & Piet-Hein van de Ven*

##### 1 Inleiding

Ons (voortgezet) onderwijs is in belangrijke mate onderwijs in diverse schoolvakken. Kennis en vaardigheden worden vakspecifiek onderwezen en geleerd. Het curriculum kenmerkt zich door 'classification' (Bernstein, 1987). De ontwikkelingen richting 'leren leren', 'zelfstandig leren' e.d. benadrukken meer algemene leerprincipes, maar leren veronderstelt altijd een object, een 'iets', dat geleerd wordt. We zien dan ook hoe in de afgelopen jaren vakspecifiek leren en denken benadrukt wordt (bijvoorbeeld Van Drie & Van Boxtel, 2008; Prins, 2010; Van de Ven, 2009). Het vakspecifiek leren is object van specifiek vakdidactisch onderzoek en onderwijsontwikkeling. Ondanks die vakspecificiteit doet zich in de diverse vakdidactieken een aantal overeenkomstige ontwikkelingen voor. In deze bijdrage presenteren we, onder de noemer 'vakdidactische benaderingen' overeenkomsten in de ontwikkelingen van de bètadidactiek, de vakdidactiek geschiedenis en Nederlands.

We zien in alle drie de vakdidactieken en de daaraan geparenteerde schoolvakken een omslag van een focus op het *onderwijzen* van 'de fundamentele van het vak' ('*fundamentals*') naar het *leren* en *ontwikkelen* van '*vakspecifieke geletterdheid*' ('*literacy*'). Onder 'literacy' verstaan we hier het vermogen om geschreven en gesproken woord en signalen in andere kanalen (illustratie, virtueel) productief en receptief te gebruiken, dat wil zeggen te begrijpen, te interpreteren, te creëren in verschillende contexten. 'Literacy' stelt personen ook in staat hun kennis en vermogens te vergroten. Literacy is nodig om te kunnen participeren in hun omgeving en in de maatschappij<sup>1</sup>. Ons uitgangspunt in dezen is dat elk vak een eigen specifieke 'literacy' heeft, een eigen manier van zeggen en begrijpen, van kijken naar de realiteit en het communiceren daarover. De omslag van 'fundamentals' naar 'literacy' laat zich kortom omschrijven als een omslag van het overdragen van kennis ter wille van de kennis naar het aanleren van kennis ter wille van het gebruik van kennis in diverse contexten.

We zien dat de ontwikkeling van 'fundamentals' naar 'literacy' gepaard gaat met een veranderende relatie tussen vakwetenschap, onderwijskunde en schoolvak, en we geven aan wat deze ontwikkeling betekent voor lerarenopleiding en vakdidactisch onderzoek. In onze bijdrage beschrijven we deze ontwikkelingen steeds aan de hand van veranderingen in de drie genoemde schoolvakdomeinen. We beogen met deze bijdrage lezers, in de eerste plaats lerarenopleiders, te stimuleren tot nadenken over wat vakdidactiek inhoudt in termen van waar vakdidactiek zich - in abstracto en in concreto - mee bezighoudt en hoe die zich verhoudt tot andere voor onderwijs (leraren en lerarenopleiders) belangrijke kennisdomeinen als vakwetenschap en onderwijskunde.

## 2 Van het leren en ontwikkelen van ‘fundamentals’ naar het verwerven van vakspecifieke ‘literacy’.

### 2.1 *Bètadidactiek*

In de natuurwetenschappelijke vakken (Wiskunde, Natuurkunde, Scheikunde, Biologie, ANW, NLT) is de afgelopen jaren een ontwikkeling gaande in de richting van scientific literacy. Die ontwikkeling is zeker nog niet afgerond, en verschilt voor de verschillende vakken. Maar met de afronding van de nieuwe examenprogramma's die onlangs zijn ingediend bij OCW is er wel een belangrijke stap gezet in de discussie en besluitvorming. De ontwikkelingen in de vakwetenschappen zelf en in hun positie in maatschappelijke contexten, zoals voeding, gezondheid, materialen en risico's, zijn daarin drijvende krachten. Niet alleen is de kennis in de bètawetenschappen in de afgelopen periode steeds sneller uitgebreid, ook de kennistoepassing is versneld en de diversiteit in vakgebieden heeft zich sterk ontwikkeld. Deze kennistoename leidt tot een toenemende overladenheid van het curriculum en vraagt om een bezinning op onderwijsinhouden: centrale concepten in plaats van grote hoeveelheid, nogal geïsoleerde onderdelen. Waar in het verleden de vakken als afzonderlijke disciplines konden worden gezien, vinden tegenwoordig sterke ontwikkelingen plaats op de grensgebieden van de disciplines en in de raakvlakken met farmacie, geneeskunde en diergeneeskunde enerzijds en sociale wetenschappen anderzijds. Daardoor is het steeds minder mogelijk de schoolvakken te zien als een afspiegeling van de steeds groeiende kennisbasis van de wetenschappelijke disciplines.

De positie van de vakwetenschappen en de verwante technologische gebieden in de maatschappelijke context is in de afgelopen periode sterk veranderd. Vanuit een industriële samenleving die op gestandaardiseerde productie gericht was, is een kennisgeoriënteerde samenleving ontstaan met een grote dynamiek en verwevenheid van expertise, de noodzaak om nieuwe kennis te ontwikkelen op basis van kernconcepten en kernvaardigheden, en een steeds veranderende relevantie van specifieke kennis. Een lerende samenleving met een sterke communicatie over wetenschap en techniek in alle sectoren heeft geleid tot veranderende visies op leren en onderwijs. Die maken aanpassing van de bètavakken noodzakelijk. Betekenisgeving vanuit het perspectief van beslissingen is daarbij een kernpunt.

Die visies en perspectieven op bètaonderwijs zijn overigens al veel langer zichtbaar in de discussies, zie bijv. de discussies over Roberts' emphases in Canada en de VS (Roberts, 1988), de ontwikkeling van de Salters leergangen in de UK (Bennett & Lubben, 2006) en de PLON-ontwikkelingen voor Natuurkunde (Eijkelhof & Kortland, 1988; Osborne & Collins, 2001) en Realistisch Wiskunde-onderwijs in Nederland. In de afgelopen 10 jaar is die ontwikkeling verder voortgezet via het vak Algemene Natuurwetenschappen (ANW), en de discussies over Nieuwe Scheikunde, Nieuwe Biologie en Nieuwe Natuurkunde, en de samenhang daartussen (Lijnse & Boersma, 2004). Samen met de ontwikkeling van het vak Natuur, Leven en Technologie (NLT) heeft dit in het voorjaar van 2011 geleid tot het ontwerp van nieuwe examenprogramma's voor havo en vwo, die aangeboden zijn aan de Minister van OCW. Voor Wiskunde is een nieuw examenprogramma nog in ontwikkeling. Vakdidactisch onderzoek heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de discussie en ontwikkeling.

### 2.2 *Geschiedenisdidactiek*

Bij geschiedenis heeft duidelijk een omslag plaatsgevonden in de conceptualisering van het schoolvak. In de nationale en internationale vakdidactische literatuur van de afgelopen twintig jaar is

de ontwikkeling van het vakspecifieke denken, in dit geval historisch denken en redeneren, centraal komen te staan. Geschiedenis onderwijzen wordt niet gezien als het overdragen van kennis van 'wat in het verleden gebeurd is'. Leerlingen moeten zich het gereedschap eigen maken waarmee ze verhalen over en uit het verleden kunnen interpreteren en waarmee ze tot eigen vragen, interpretaties en betekenisgeving kunnen komen.

Al sinds de jaren zeventig wordt in het Nederlandse geschiedenisonderwijs aandacht gevraagd voor het ontwikkelen van historische vaardigheden. Begin jaren negentig worden de zogenoemde structuurbegrippen onderdeel van de kerndoelen en eindtermen van het schoolvak geschiedenis. Het gaat hier om de theoretische concepten uit de vakdiscipline, zoals 'verandering' en 'continuïteit', 'oorzaak' en 'gevolg', 'bron' en 'interpretatie' en 'standplaatsgebondenheid'. Geschiedenis leren betekent dat leerlingen met deze concepten leren denken en redeneren. Zo zijn er bij geschiedenis geen simpele oorzaak-gevolgrelaties, maar is sprake van een complex geheel van handelingen en gebeurtenissen die over een langere periode op elkaar inwerken. Er kan onderscheid worden gemaakt tussen directe en indirecte oorzaken, manifeste en latente oorzaken, politieke, sociaaleconomische en culturele oorzaken, gevolgen op de korte en lange termijn, bedoelde en onbedoelde gevolgen. Om tot een historische verklaring te komen moet je vaardig zijn in het construeren van een historische context en over het besef beschikken dat het verleden anders is, dat mensen in het verleden over andere kennis, waarden en opvattingen beschikten dan wij nu.

Eind jaren negentig kwam de nadruk op vaardighedenontwikkeling en de thematische aanpak in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs onder vuur te liggen. Het accent moest meer komen te liggen op de verwerving van historische overzichtskennis. Sinds 2007 wordt in het geschiedenisonderwijs gewerkt aan de implementatie van een chronologisch referentiekader van tien tijdvakken met daarbij gespecificeerde historische ontwikkelingen en verschijnselen. De historische denk- en redeneervaardigheden bleven echter een belangrijk onderdeel van het verplichte curriculum. De tien tijdvakken zijn bedoeld als kader om tot overzichtskennis van vooral West-Europese geschiedenis te komen die gebruikt kan worden om zich te oriënteren in de tijd. De overzichtskennis is dus bedoeld als gereedschap om historische personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen in de tijd te kunnen plaatsen. Deze visie op kennisverwerving sluit aan bij de idee van vakspecifieke geletterdheid.

### *2.3 Vakdidactiek Nederlands*

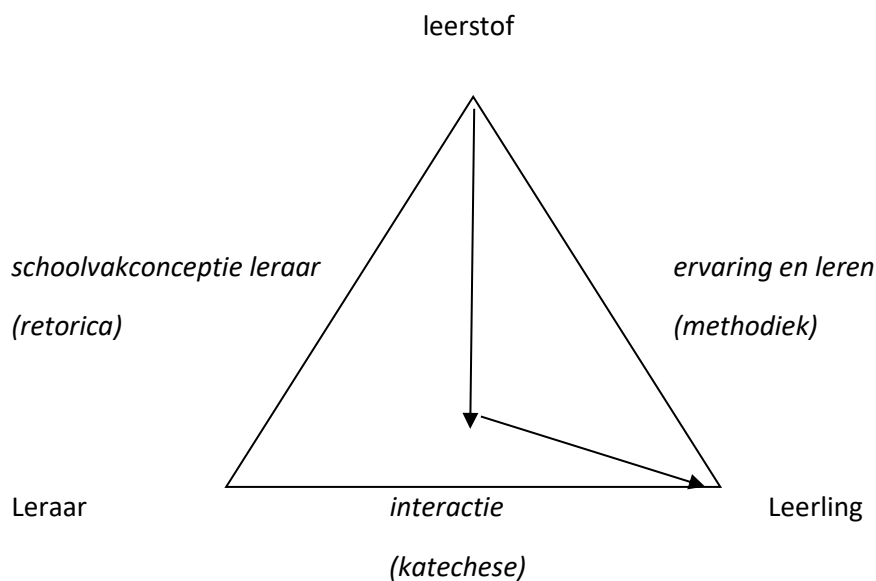
In het schoolvak Nederlands wordt de omslag zichtbaar in een paradigma-wisseling. Die ontwikkeling doet zich overigens in veel andere landen ook voor, hoezeer de dagelijkse lespraktijk ook kan verschillen (Sawyer & Van de Ven 2007; Van de Ven, 2007; Van de Ven, 2011). Een literair-grammaticaal paradigma maakt plaats voor een communicatief paradigma. Het schoolvak dient zich niet langer te richten op de overdracht van traditionele academische kennis van het taalsysteem en literatuurgeschiedenis, maar dient leerlingen vóór alles communicatieve vaardigheden bij te brengen. Het onderwijs richt zich op lezen en schrijven, mondelinge taalvaardigheid, het vinden, selecteren en ordenen van informatiebronnen e.d. In het taalvaardigheidsonderwijs gaat het erom dat leerlingen greep krijgen op hun taalgebruik, dat ze zich kunnen voorbereiden op communicatieve situaties binnen en buiten school, situaties die 'er toe doen'. Naast de overdracht van literair-historische kennis komt er aandacht voor het literaire lezen met behulp van een literair-analytisch begrippenapparaat. Een belangrijke ontwikkeling is de aandacht voor de lezer en diens literaire ontwikkeling: het literatuuronderwijs beoogt niet alleen cultuuroverdracht, maar het dient leerlingen ook greep te laten krijgen op het eigen lezen, en de eigen (smaak)ontwikkeling. Zowel voor taal- als

voor literatuuronderwijs verschuiven de doelstellingen van kennisoverdracht naar communicatie, de reflectie daarop en de kennis en vaardigheden die daarvoor nodig zijn. .

Een van de achtergronden bij deze ontwikkeling is het onderkennen van het belang van communicatie in onderwijs en wetenschap, handel en industrie, kortom in het hele maatschappelijke verkeer. Een andere achtergrond wordt gevormd door het streven naar 'levenslang leren', gedragen door reflectie.

#### 2.4 De relatie tussen leraar, leerstof en leerling

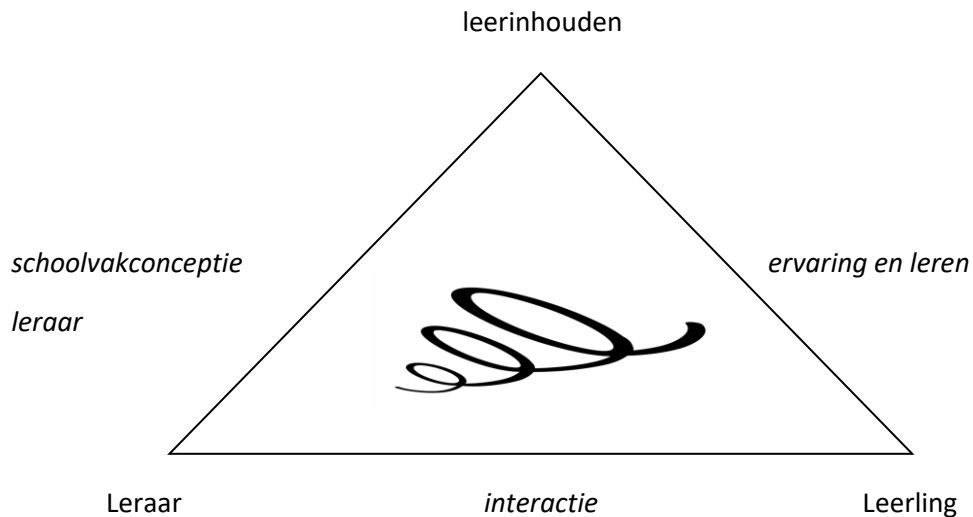
De omslag van 'fundamentals' naar 'literacy' laat zich illustreren aan de hand van de aloude, op Comenius gebaseerde triade (onder meer Hopman 1997), waarvan de hoekpunten zijn leerstof, leraar en leerling en waarvan de zijden de verbindingen vormen tussen leraar en leerstof, leerling en leerstof, en leraar en leerling. Hopman verbindt de drie zijden aan oudere tradities, de zijde leraar-leerstof bevat de vakopvatting en vakkennis van de leraar zoals die tot uiting komt in diens verwoording ervan, Hopman verwijst naar de klassieke retorica. De zijde leerling-leerstof betreft het leren door de leerling (maar bijv. ook de vakconceptie van de leerling, dus zowel beginsituatie als leeractiviteit), gevoed door de traditie van de methodiek. Hopman verwijst naar Hugo de St. Victor (12de eeuw). De zijde leraar-leerling betreft de interactie. Hopman verwijst naar de katechesetraditie, een door o.m. Augustinus 'verchristelijkte' versie van de retorica.



In de fundamentals-benadering is het hoekpunt 'leerstof' diagonaal (top down) verbonden met de zijde *leraar-leerling*. Dit is het uitgangspunt van het onderwijs. De leerstof wordt in interactie door de leraar aan de leerling overgedragen (in frontaal lesgeven of in onderwijsleergesprekken die zowel de overdracht zelf als de controle erop ten doel hebben; zie bijv. Nystrand e.a. 1997). Meer empirisch gezien moeten we misschien stellen dat de zijde *leraar-leerstof* diagonaal verbonden wordt met het hoekpunt *leerling*.



In de literacy-benadering staat de zijde leerling-leerstof centraal. De hoekpunt leraar is diagonaal met die zijde verbonden. De zijde 'interactie' wordt diagonaal (bottom up) verbonden met de hoekpunt 'leerstof', de kennis wordt in sociale interactie geconstrueerd. Om dat grafisch weer te geven is misschien een nieuw model nodig, dat de interactie tussen de drie 'hoekpunten' meer recht doet. We proberen dat hieronder als volgt weer te geven.



Kern van de figuur is dat de interactie tussen leraar, leerling en leerinhoud zich – idealiter - spiraalsgewijs beweegt in de richting van de relatie tussen leerlingen en leerinhoud, terwijl de rol van de docent afstandelijker wordt. Het concept 'leerstof' is vervangen door 'leerinhoud', een concept dat aanduidt dat het om meer gaat dan 'stof', naast kennis gaat het om vaardigheden en attitudes voor het leren gebruiken en verder ontwikkelen van kennis en vaardigheid. De spiraal laat ook zien dat het onderscheid tussen 'leren' en 'interactie' verdwijnt, een onderscheid dat in de klassieke driehoek zichtbaar wordt als twee verschillende zijden van de driehoek. De spiraal geeft aan hoezeer processen van leren en onderwijzen processen zijn van interactie tussen docent en leerlingen, en tussen leerlingen onderling.

### 3 De relatie tussen vakwetenschap en schoolvak.

In de nieuwe programma's gaat het niet zozeer om een vertaling van de vakwetenschap naar het schoolvak, als wel om een reflectie op het belang en de betekenis van de vakgebieden in ruime zin voor de leerling, het gebruik dat de leerling in diverse contexten kan maken van de van vakspecifieke invalshoeken. Daarbij staat de ontwikkeling van het vakspecifieke handelen en denken centraal, naast veel aandacht voor communicatie over vakinhoudelijke ontwikkelingen, uitgaande van kernconcepten en kernhandelingen. Nieuwe onderwijs- en leertheorieën ondersteunen deze gerichtheid op het vakspecifiek leren van de leerling.

#### 3.1 Bètadidactiek

De vraag naar wat betekenisvol is voor leerlingen op het gebied van de natuurwetenschappen (inclusief wiskunde) speelt in dezen een belangrijke rol. Wat heeft een leerling nodig die na een

bètaprofiel verder gaat in het hoger onderwijs, al dan niet in een bètageoriënteerde richting? Wat ziet een leerling als betekenisvol tijdens het volgen van die vakken? Hoe kan een leerling voorbereid worden op de stormachtige ontwikkeling van de maatschappelijke aspecten van de natuurwetenschappen in persoonlijke en beroepsmatige activiteiten? Hoe kunnen de docenten adequaat betrokken worden in die ontwikkelingen die leiden tot nieuwe vakinhouden, nieuwe onderwijs- en leeractiviteiten en nieuwe visies op de plaats van het schoolvak? En hoe kan het innovatieproces het beste verlopen met zoveel verschillende stakeholders, waarbij ook ouders, media en politici zich roeren in de discussies?

De ontwikkelingen in de vakgebieden zijn zeer dynamisch waardoor de relevantie van bepaalde vakinhouden sterk veranderen (bijv. genomics, nanotechnologie, materialen), nieuwe kernconcepten prioriteit moeten krijgen en andere denkwijzen aandacht verdienen. De samenhang tussen de vakken is daarbij een specifiek aandachtspunt. Dat leidt nu tot discussies over het vak Science en over vakspecifieke denkwijzen zoals Modelleren (Prins, 2010). Die ontwikkeling in de vakwetenschappen vraagt ook van de vakdidactici van de afzonderlijke schoolvakken een nieuw perspectief op hun expertise en de ontwikkeling daarvan bij henzelf en bij hun studenten.

### 3.2 *Geschiedenisdidactiek*

De vraag wat je bij geschiedenis leert is voor een deel te beantwoorden vanuit de vakwetenschap. De geschiedwetenschap is in de twintigste eeuw uitgebreid met de geschiedenis van 'gewone mensen', sociaal-economische, lokale en mondiale geschiedenis. Deze thema's en benaderingen zijn ook tot het geschiedeniscurriculum doorgedrongen, hoewel de nadruk op nationale en Europese geschiedenis nog relatief weinig ruimte laat voor wereldgeschiedenis. De academische geschiedbeoefening geeft ook zicht op de historische begrippen en narratieve structuren waarmee historische verschijnselen inzichtelijk worden gemaakt en op de historische denk- en redeneerwijzen en de concepties en heuristieken die daaraan ten grondslag liggen. De vakdiscipline is echter niet toereikend voor de ontwikkeling van het schoolvak geschiedenis. Welke vakinhouden moeten onderwezen worden, en waarom die? Hoe moeten die worden aangeleerd, en wat is er nodig om die te kunnen leren? Wat is historisch denken, wat is bronnenkritiek, wat is inleving in termen van cognitief gedrag? En welke rol spelen emoties en affect bij het leren van geschiedenis? Waarom zijn historische begrippen zo moeilijk leerbaar? Op zulke vragen geeft de vakdiscipline geen antwoord. Empirisch onderzoek naar de representaties die leerlingen van het verleden hebben, de wijze waarop zij die construeren (de leerprocessen) en de moeilijkheden die ze daarbij ondervinden, informeert de geschiedenisleraar over wat bij geschiedenis geleerd wordt en is onmisbaar om methodieken te ontwikkelen die leerlingen ondersteunen bij dat leren.

Daarnaast wordt de invulling van het schoolvak beïnvloed door opvattingen die in de samenleving leven over gewenste doelen en inhouden van geschiedenisonderwijs. Een recent voorbeeld daarvan is de implementatie van de Canon van Nederland. De ontwikkeling en implementatie van de canon kan begrepen worden vanuit hedendaagse maatschappelijke vragen over 'de identiteit van Nederland' en is bedoeld als antwoord op het veronderstelde tekort aan historisch en cultureel besef van leerlingen.

### 3.3 Vakdidactiek Nederlands

De academische neerlandistiek kent drie disciplines – taalkunde, letterkunde, taalbeheersing. Het schoolvak representeert voornamelijk letterkunde en taalbeheersing. Taalkunde in zowel oude als nieuwere benaderingen vindt ternauwernood een weg naar het schoolvak. Er is, met uitzondering van het grammaticaonderwijs, geen traditie in dezen. Bovendien ontbreekt in de examenvoorschriften een taalkundig element. Wel is sinds 2007 taalkundeonderwijs een mogelijk onderdeel in de zogenoemde ‘vrije ruimte’. Het schoolvak oriënteert zich voor het taalbeheersingsonderwijs niet op taalkunde, maar eerder op de oude retorica, en op taalbeheersingsonderzoek, taalgebruikstheorieën en communicatiewetenschap, die op zich mede op die retorica oriënteren. Die oriëntatie leidt tot de aandacht voor lees- en schrijfstrategieën en lees- en schrijfprocessen.

Wetenschappelijke concepten zijn van belang voor instructie van en reflectie op vaardigheden, maar hier doet zich, vergeleken met de bètadidactiek, het probleem voor dat niet duidelijk is wat nu precies voor het schoolvak centrale concepten zijn. In het onderzoek van Platteel (2009) blijkt dat leraren verschillende concepten koppelen aan verschillende contexten. Lezen en schrijven worden gekoppeld aan persoonlijke en sociale context, aan het onderwijs in andere vakken. Literaire concepten zijn meer op hun plaats in een persoonlijke context, concepten van debat en argumentatie in een sociale context. Daarnaast doen veel mogelijk centrale concepten zich in sterke mate contextspecifiek voor. Een schools genre als het betoog kan in de persoonlijke context een persoonlijke brief zijn, in de maatschappelijke context een ingezonden brief, in de academische context een onderzoeksverslag, drie genres die elk een persuasief doel kunnen dienen, maar met verschillende genreconventies. Bovendien kan elk van die drie genres ook andere communicatieve doelen dienen. Waarschijnlijk is ook ‘context’ een belangrijk concept voor het schoolvak, omdat verschillende contexten verschillende communicatieve situaties vormen, die eigen doelen kennen en specifieke genres en genreconventies vergen.

De omslag naar de literaire ontwikkeling heeft het lange tijd moeten doen zonder enige vakwetenschappelijke ondersteuning. Internationaal is er wel enig onderzoek naar literaire ontwikkeling verricht, maar in Nederland biedt alleen het vakdidactisch onderzoek van Witte (2008) in dezen handelingsoriëntaties voor leraren.

De relatie tussen vakwetenschap en schoolvak verandert. De verschuiving richting ‘communicatie’ impliceert een oriëntatie op andere vakwetenschappelijke, ook minder neerlandistische (sub)disciplines. Daarnaast blijkt dat de eeuwenoude, klassieke kennis van grammatica en retorica nog steeds relevant is. Die wordt verfijnd, verder onderzocht en aangevuld. Maar desondanks geldt de stelling dat kennis snel veroudert niet zonder meer voor alle sectoren van wetenschap en onderwijs.

### 3.4 Vakwetenschap en vakdidactiek

In alle drie schoolvakdomeinen verandert de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak. In de vakwetenschap staat de ‘vakinhoud’ (kennis en kennisontwikkeling) centraal; in het schoolvak de leerling en de ontwikkeling van diens (school)vakspecifieke denken en handelen. De vakdidactiek oriënteert zich op de hele didactische driehoek, de hele interactiespiraal, en heeft daarmee een bredere focus dan de vakwetenschap maar kent tegelijkertijd een sterke selectie van delen van die vakwetenschap. De taak van de vakdidactiek bestaat niet uit de ‘vertaling’ van vakwetenschap naar schoolvak (‘fundamentals’, verdunningsmodel of theezakjesmodel). De vakdidactiek beoogt inzicht te

geven in de relaties tussen de kenmerken van de leerlingen, de expertise van de docenten, en vakinhouden die geselecteerd zijn vanuit de visie op de onderwijsdoelen. De vakdidactiek en het schoolvak zijn daarbij gericht op het belang, de betekenis van vakinhouden voor de leerling (Klafki, 2000).

#### **4 De relatie met onderwijskunde**

De onderwijskunde, in een brede betekenis van die discipline, dus inclusief onder meer leertheorie, algemene didactiek, ontwerptheorie, is ook onderhevig aan die veranderende visie op kennis en op leren. Het gaat niet langer om leren als het consumeren van bestaande kennis, maar om het in gezamenlijkheid (community of practice) construeren van kennis.

##### **4.1 *Bètadidactiek***

Recente ontwikkelingen in de bètavakdidactiek zijn vooral gericht op het ontwerpen van betekenisvolle vakinhoud en leersituaties. Het gebruik van contexten als een kern-element bij het ontwerpen van concept-context benaderingen is daarin kenmerkend. Opdrachten waarin kernconcepten gebruikt moeten worden om context-gebaseerde taken uit te voeren in teams van leerlingen staan vaak centraal. Ontwerpprincipes om content, context en sequenties van leeractiviteiten te kiezen hebben in recent vakdidactisch onderzoek veel aandacht gekregen. Waar docenten nog vaak houvast hadden aan het schoolboek als methode en leidraad voor hun lessen zijn het steeds meer de nieuwe modulematerialen die als basis dienen, al dan niet aangepast aan specifieke wensen van en door docenten. In leerlijnen zijn modules geschakeld naar content (kernconcepten) en contexten, maar zijn modules ook uitwisselbaar voor docenten die dat willen. Dat vraagt van docenten meer inzicht in de achtergronden van de ontwerpen, maar biedt hen ook mogelijkheden voor een creatieve en aangepaste invulling van hun programma. Het vraagt ook nieuwe vakdidactische inzichten en voortgaande ontwikkeling in de expertise van docenten: niet alleen moeten zij nieuwe vakinhouden verwerven, ook nieuwe expertise in de vakdidactische en onderwijskundige vormgeving van onderwijsleerprocessen binnen de nieuwe visie op het onderwijs in hun schoolvak zijn nodig. Naast aandacht voor motieven van leerlingen is de kennisconstructie in context-conceptbenadering daarbij een lastig vakdidactisch aspect, gekoppeld aan reflectie op opgedane ervaringen en gericht op de toetsing van de beoogde leerresultaten. Het is duidelijk dat nieuwe ontwikkelingen op het gebied van begripsontwikkeling en transfer van verworven kennis nog veel vakdidactische aandacht behoeven. Tegelijk krijgen ook nieuwe thema's veel aandacht, zoals talentontwikkeling (leerlingen kunnen wellicht veel meer, vooral als ze uitgedaagd worden om meer te willen) en het gebruik van nieuwe media (internet geeft een venster op de wereld buiten de muren van de school, simulaties, visuele modellen in plaats van alleen woorden, games). Die thema's vragen om specifieke, vakdidactische invulling en concretisering.

##### **4.2 *Geschiedenisdidactiek***

Generieke onderwijsleertheorieën en ontwerpprincipes genereren zinvolle vragen en hypothesen over het leren en onderwijzen van het vak geschiedenis. Een belangrijk generiek inzicht is bijvoorbeeld dat het leren voor een groot deel bepaald wordt door voorkennis. De geschiedenisdidactiek geeft zicht op de opvattingen en denkwijzen die leerlingen hebben wanneer ze nog nauwelijks in het vak geschiedenis onderwezen zijn en die het leren van geschiedenis kunnen

bevorderen of belemmeren. Zo zijn leerlingen geneigd om bij het geven van verklaringen voor historische gebeurtenissen, structurele oorzaken te onderschatten of over het hoofd te zien. Leerlingen schrijven het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog bijvoorbeeld geheel toe aan Hitler. Ook zijn leerlingen geneigd om het verleden te beoordelen vanuit een hedendaags referentiekader. Ze beoordelen het gedrag van mensen in de middeleeuwen bijvoorbeeld als dom of wreed, en situeren het handelen van mensen niet in de specifieke historische context. Bij het ontwerpen van geschiedenisonderwijs dient de leraar op de hoogte te zijn van dergelijke inzichten en te reflecteren op de wijze waarop diens *eigen* opvattingen over het vak geschiedenis en het leren van geschiedenis van invloed zijn op het leren van leerlingen.

De opvatting dat vakspecifieke denk- en werkwijzen en de ontwikkeling van onderliggende kennis, inzichten en vaardigheden in het schoolvak centraal staan heeft implicaties voor het ontwerpen van onderwijsleeractiviteiten. Voor de vakdidactiek is bij het ontwerpen van groepstaken bijvoorbeeld een belangrijke vraag hoe in de interactie het historisch redeneren bevordert en ondersteund kan worden (Van Drie, Van Boxtel, Jaspers & Kanselaar, 2004). Er zijn voor het vak geschiedenis verschillende werkvormen ontwikkeld onder de noemer *Actief Historisch Denken* (Havekes, Aardema & De Vries, 2010). Belangrijke ontwerpprincipes bij deze aanpak zijn het bevorderen van belangrijke denk- en redeneerwijzen binnen het vak, het gebruik van een vraag of probleem waarbij verschillende adequate antwoorden of oplossingen mogelijk zijn en het onder leiding van de leraar reflecteren op de wijze waarop men tot een antwoord is gekomen. Deze aanpak laat zien hoe in de vakdidactiek een vruchtbare relatie kan worden gelegd tussen vakspecifieke en meer generieke onderwijskundige inzichten en ideeën.

Wanneer het leren van het vak geschiedenis opgevat wordt als het leren van een vakspecifieke 'taal', dan kan gemakkelijker aansluiting gezocht worden bij vormen van taalontwikkend vakonderwijs (Van Boxtel & Van Drie, 2010). Aanpakken om de taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren, zoals het bevorderen van interactie en het geven van taalsteun bij het schrijven, zijn niet alleen waardevol met het oog op verbetering van de taalvaardigheid, maar ook met het oog op het leren van geschiedenis.

#### 4.3 Nederlands

De overgang van een literair-grammaticaal naar een communicatief paradigma houdt een overgang in van onderwijzen naar leren. Daarbij wordt veel aandacht gevraagd voor de actieve taalproductie door leerlingen, die overigens instructie van belangrijke concepten behoeft om die taalproductie te ondersteunen, zowel voor- als achteraf. Veel aandacht gaat dan ook uit aan voorbereiding van taalactiviteiten en de reflectie daarop na afloop. Naast declaratieve kennis worden leerlingen geïntroduceerd in procedurele en conditionele kennis: hoe pak je voorbereiding, uitvoering en reflectie aan, en onder welke condities gelden welke conventies voor taalgebruik? Het onderwijs streeft ernaar leerlingen met zo 'normaal mogelijke' communicatieve situaties te laten kennismaken. Er is veel aandacht voor samenwerkend leren, waarbij ook een rol speelt dat taalgebruik, interactie tussen leerlingen en tussen leraar en leerlingen, een belangrijk didactisch middel is. Per slot liggen er nauwe relaties tussen taalgebruiken en leren. Vanuit dat laatste perspectief komt er meer en meer aandacht voor de rol van taal bij het leren van ook andere schoolvakken dan Nederlands. Dat leidt weer, mede vanuit de problematiek van leerlingen voor wie Nederlands niet de eerste taal is, voor een taalbeleid op school dat aandacht vraagt voor het leren van school- en vaktaal en de transfer tussen Nederlands en andere vakken (zie [www.leoned.nl](http://www.leoned.nl); [www.taalgerichtvakonderwijs.nl](http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl)).

De reflectie op het eigen taalgebruik kent een parallel in het literatuuronderwijs, waarin van leerlingen wordt gevraagd te reflecteren op hun eigen literaire ontwikkeling en het leren ontdekken, ontwikkelen en zo mogelijk verantwoorden van een eigen literaire 'smaak'.

#### *4.4 Visies op onderwijzen en leren*

Het bovenstaande benadrukt een focus op het leren en reflecteren door leerlingen, op hun vakspecifiek leren denken, wat geheel in overeenstemming is met de omslag naar 'literacy'. Daaronder gaat een andere visie op onderwijs schuil, die van kennisoverdracht naar 'redzaamheid', dat wil zeggen het vermogen van leerlingen om als toekomstige burgers op een verantwoorde wijze te kunnen omgaan met maatschappelijke vragen die een vakspecifiek denken veronderstellen.

### **5 Vakdidactiek en lerarenopleiding.**

De opdracht van vakdidactiek is, gezien de geschetste ontwikkelingen, niet zozeer de 'vertaling' van vakwetenschap naar schoolvak, of een vakmatige 'invulling' van algemene principes van leren en onderwijzen, als wel een reflectie op het belang en de betekenis van vakinhouden voor de leerling en de ontwikkeling van het vakspecifieke denken en handelen. De vakdidactiek richt zich op de professionele ontwikkeling van de docent en op het leren ontwerpen van onderwijsleersituaties en het begeleiden van leerprocessen, die bijdragen aan de doelen van het vak en aansluiten bij de mogelijkheden van leerlingen.

#### *5.1 Bètavakdidactiek*

In de bètavakken verschuift de aandacht gezien het bovenstaande naar betekenisvolle activiteiten voor leerlingen: complexe taken die in teamverband worden uitgevoerd, waarbij reflectie nodig is om de geconstrueerde kennis te expliciteren en bewust beschikbaar te maken voor volgende taken. Bewust omgaan met deze nieuwe leerprocessen is een noodzakelijk onderdeel, zowel wat betreft de kernconcepten als de kernvaardigheden, zoals onderzoeken, ontwerpen, modelleren, en abstraheren. Het ontwerpen van taken waarbij deze reflectie en bewuste hantering van kennisconstructie onderdeel is van de opdrachten blijken daarbij het meest effectief. Dit heeft tegelijk tot gevolg dat de bètavakdidactiek zich bevindt in een fase van grote dynamiek om de kwaliteit van het onderwijs daadwerkelijk te laten overeenkomen met de visie die ten grondslag ligt aan de ontwikkelingen in het onderwijs en de maatschappelijke context van dat onderwijs. En dat dit evenzeer tot gevolg heeft dat de professionele ontwikkeling van docenten veel aandacht en tijd zal vragen om die ontwikkelingen ook daadwerkelijk succesvol te realiseren in het onderwijs. De intensieve discussies over de wenselijkheid en haalbaarheid van vakinhouden en doelstellingen zijn daarvan een afspiegeling. Een uitdagend perspectief voor de ontwikkeling van de vakdidactiek en de kwaliteit van dit onderwijs!

#### *5.2 Geschiedenisdidactiek*

Voor de lerarenopleiding is het de uitdaging om de geschiedenisleraar te inspireren en ondersteunen bij het ontwerpen en realiseren van geschiedenisonderwijs dat betekenisvol is vanuit het perspectief

van de samenleving, de vakwetenschap en de leerling. In de vakdidactiek vindt voortdurend discussie plaats over de wenselijkheid en haalbaarheid van bepaalde inhoud en doelstellingen en wordt gereflecteerd op een betekenisvol en leerbaar curriculum en een effectieve didactiek. Er zijn nog veel vraagstukken die aandacht vragen van de vakdidactiek en belangrijk zijn voor de opleiding en nascholing van leraren. Hoe kunnen we beter aansluiten bij de diversiteit in interesses, taalvaardigheid en cultuur-historische bagage van leerlingen? Welke niveau's van historische kennis en denk- en redeneervaardigheden zijn te onderscheiden? Hoe kunnen we de verwerving van overzichtskennis op een betekenisvolle manier verbinden aan het ontwikkelen van vaardigheden?

### 5.3 Vakdidactiek Nederlands

De vakdidactiek Nederlands focust op ontwerpen en evalueren van onderwijsleersituaties en onderwijsleermateriaal en op taal- en literaire vaardigheid van leerlingen. Daarbij is een uitgangspunt dat leerlingen worden voorbereid op 'echte' situaties, op taalgebruikscontexten in school en buiten school. Er wordt ook aandacht besteedt aan internationaal evaluatie-onderzoek (PISA). Voor het taalonderwijs zijn referentieniveaus opgesteld, die richting geven aan evaluatie- en effectonderzoek. Er gaat aandacht uit naar de integratie van het schoolvak in andere vakken en leergebieden waarin leerlingen taal gebruiken om te leren. Daarnaast onderzoekt de vakdidactiek de doelstellingen van het vak en bestudeert ze, via historisch en internationaal-vergelijkend onderzoek, de 'eigenheid' van het schoolvak in het spanningsveld van vakwetenschap, schoolvaktraditie, onderwijskundige en maatschappelijke ontwikkelingen (Van de Ven, 2007; Van de Ven & Doecke, 2011).

### 5.4 Lerarenopleiding

De omslag van het onderwijzen van 'fundamentals' naar het leren en ontwikkelen van vakspecifieke 'literacy' heeft als consequentie dat in de lerarenopleiding en in voortdurende professionele ontwikkeling van docenten (na- en bijscholing) het ontwerpen van onderwijs centraal moet staan. Dat ontwerpen staat in het teken van de interactie leerinhoud-leerling en dient zo ook de professionele ontwikkeling van de docent (gericht op die interactie). In dit ontwerpen moet aandacht worden besteed aan:

- ontwerpprincipes (bijv. voor probleembewustwording door leerlingen, aandacht voor probleemanalyse, stimuleren van hun reflectie)
- contentprincipes, met name kernconcepten, vakspecifieke denk- en redeneerwijzen en de relatie tussen micro- en macroniveau. Dit kan verschillend zijn voor de diverse vakken. Zo kan de bètadidactiek aandacht besteden aan kernconcepten die gemeenschappelijk of analoog zijn in de betavakken. Bij geschiedenis kan het gaan om de metaconcepten van het vak geschiedenis, zoals verandering en causaliteit. Bij Nederlands bijvoorbeeld het contextspecifieke van taalhandelingen, maar ook de relatie tussen taal en wereldbeeld.

De omslag van 'fundamentals' naar 'literacy' is geen omslag 'voor de eeuwigheid'. Ontwerpen en reflecteren moeten in het teken staan van 'dynamiek': vakwetenschap, schoolvak en vakdidactiek, leren en onderwijzen zijn aan verandering onderhevig, mede onder invloed van maatschappelijke veranderingen. Deze dynamiek brengt met zich mee dat in de lerarenopleiding aandacht moet worden besteed aan innovatie en innovatieprocessen. Punten van aandacht daarbij zijn onder meer :

- aandacht voor ontwikkelingen in 'kennisdragers' en 'leerkanalen': multimodaliteit van informatie, multitasken van leerlingen
- de problematiek van onderwijsinnovatie, aandacht voor 'beliefs' van docenten als essentieel voor verandering van onderwijsleerprocessen;
- de relatie met de politieke en publieke discussie over onderwijs, waarin vaak nog het idee van 'fundamentals' als dominante onderwijsconceptie naar voren komt.

Vakwetenschap, onderwijskunde en schoolvakken zijn voortdurend aan verandering onderhevig, mede onder invloed van maatschappelijke veranderingen.

In de vakdidactiek komt deze dynamiek samen en vraagt om voortdurende ontwikkeling van nieuwe inzichten en aanpakken. De lerarenopleiding moet deze dynamiek inzichtelijk maken en leraren-in-opleiding handelingsoriëntaties in dezen geven. De lerarenopleider moet daarvoor ook aan de eigen expertise blijven werken, zich oriënterend op de ontwikkeling van het schoolvak in het krachtenveld van vakwetenschap, algemene onderwijskunde en maatschappelijke ontwikkelingen. Zowel lerarenopleider als leraar zou, gewapend met deze inzichten, een inhoudelijke bijdrage kunnen en moeten leveren aan het publieke debat over onderwijs.

## Referenties

Bennett, J., & Lubben, F. (2006). Context-based chemistry: the Salters approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 999-1016.

Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In: Young, M. (Ed.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (pp. 47-69). London: Collier-MacMillan.

Eijkelhof, H. M. C., & Kortland, K. (1988). Broadening the aims of physics education. In P. J. Fensham (Ed.), *Development and dilemmas in science education*. London, UK: Falmer Press.

Havekes, H., Aardema, A., & de Vries, J. (2010). Active Historical Thinking: designing learning activities to stimulate domain-specific thinking, *Teaching History*, 139, 52-59.

Hopman, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. In M. Uljens (Ed.) *Didaktik- teori, reflektion och praktik* (pp. 198-214). Lund: Studentlitteratur.

Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. In: I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (pp. 197-206). New Jersey: Lawrence Erlbaum,,

Lijnse, P. L., & Boersma, K. T. (2004). *Naar een samenhangend, op handelingspraktijken gebaseerd, curriculum voor de natuurwetenschappen*. Utrecht: Centre of Science and Mathematics Education.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, London: Teachers College, Columbia University.

Osborne, J., & Collins, J. (2001). Pupils' Views of the Role and Value of the Science Curriculum: a Focus-group Study. *International Journal of Science Education*, 23(5), 441-467.



- Platteel, T. (2009). *Knowledge development of secondary school L1 teachers on concept-context rich education in an action research setting*. Leiden: Iclon.
- Prins, G.T. (2010). *Teaching and learning of modelling in chemistry education: Authentic practices as contexts for learning*. Utrecht: Utrecht University
- Roberts, D. A. (1988). What Counts as Science Education? In P. J. Fensham (Ed.), *Development and Dilemma's in Science Education* (pp. 27-54). London: Palmer Press.
- Sawyer, W. & Van de Ven, P.H. (2007). Starting points: paradigms in mother tongue education. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 7(1), 5-20.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2010). Leer de vaktaal gebruiken. Taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof begrijpen. *Kleio*, 51(3), 18-22.
- Van de Ven, P.H. & Doecke, B. (2011). *Literary Praxis*. Series Pedagogy, Education and Praxis'. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Van de Ven, P.H. (2007). Mother tongue education in an international perspective. In: Martyniuk, W. (Eds.). *Towards a common European framework of reference for language(s) of school education. Proceedings of a conference* (pp. 131-142). Praag: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas,.
- Van de Ven, P.H. (2009). Reflecteren: het belang van kennis. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(1), 22-28.
- Van de Ven, P.H. (2011). Honderd jaar schoolvak Nederlands: een beschouwing. *Levende Talen Jubileumnummer* 2011.
- Van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Van Drie, J., van Boxtel, C., Jaspers, J., & Kanselaar, G. (2005). Effects of representational guidance on domain specific reasoning in CSCL. *Computers in Human Behaviour*, 21(4), 575-602.
- Witte, Th. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen reeks 12. Delft: Eburon.

<sup>1</sup> Deze omschrijving berust grotendeels op de omschrijving van de UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/mission/>

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.1. Welke vakdidactische benaderingen zijn er?

#### 5.1.3. Verder lezen

Bennett, J., & Lubben, F. (2006). Context-based chemistry: the Salters approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 999-1016.

*This paper describes briefly the development and key features of one of the major context-based courses for upper high school students, Salters Advanced Chemistry. It goes on to consider the research evidence on the impact of the course, focusing on teachers' views, and, in particular, on students' affective and cognitive responses. The research evidence indicates that students respond positively to the context-based approach adopted in Salters Advanced Chemistry, and that they develop levels of understanding of chemical ideas comparable with those taking more conventional courses. Finally, issues to do with the development and evaluation of large-scale curriculum projects are considered.*

Havekes, H., Aardema, A., & de Vries, J. (2010). Active Historical Thinking: designing learning activities to stimulate domain-specific thinking. *Teaching History*, 139, 52-59.

*'Thinking Skills' have been much discussed in England since, at least, the revision of the National Curriculum in 2000 and have recently morphed, with the 2008 revisions to the curriculum, into 'Personal, Learning and Thinking Skills'. Often, however, such 'skills' are discussed in abstract and cross-curricular ways, outside the context of the disciplines that give thinking shape and meaning. In this article Havekes, Aardema and de Vries make the case for an active focus on historical thinking strategies and explore how structuring students' 'thinking about thinking' in subject-specific terms can engage students and develop their historical understanding.*

Platteel, T. (2009). *Knowledge development of secondary school L1 teachers on concept-context rich education in an action research setting*. Leiden: Iclon.

*This thesis reports on a study that examined the development of L1 teachers' practical knowledge when they researched and implemented concept-context rich education in an action-research setting. Chapters 2 to 5 of this thesis explore several aspects of the knowledge development process by describing how the collaborative action-research partnership developed, what interpretations of concept-context rich L1 education teachers formulated, what teachers described as benefits of concept-context rich education, and how they learned to use this approach to L1 teaching to increase student understanding of and engagement in learning. Eleven L1 teachers developed concept-context rich materials by conducting collaborative action research in three research groups from January 2006 until June 2007. They were accompanied by an action-research facilitator and an academic researcher. By doing action research the L1 teachers developed curriculum materials for secondary L1 education, which allowed them to explore the notions of concept-context rich education in L1 teaching and the teacher as developer as advised by the Royal Netherlands Academy of Arts and Science.*

Prins, G.T. (2010). Teaching and learning of modelling in chemistry education. Authentic practices as contexts for learning. Utrecht: Utrecht University.

*In science education, students should come to understand the nature and significance of models and the process of modelling. This study explores the potential benefits of using authentic modelling*

*practices as contexts for learning in chemistry education. An authentic modelling practice is characterised as professionals sharing common purposes, working to a similar type of modelling procedure and applying relevant knowledge in the modelling issue they are working on. Using an authentic practice as a context for learning involves the implementation of an essential set of motives and purposes, characteristic procedure and relevant knowledge in curriculum units. In this thesis the results of seven empirical studies on the use of authentic practices as contexts for learning are presented. It was concluded that students enriched their understanding of advanced model features, such as goodness of fit and reliability. In addition, the results show that the majority of the students put forward relevant notions regarding the data-driven modelling approach. An authentic practice is a valuable, rich source of inspiration for designing teaching-learning processes. The educational challenge is to adapt the practices to suit students' abilities and lead to desired learning outcomes. The knowledge base regarding the adaptation of the authentic practice in contexts for learning is described in a design framework, a synthesis of learning phases, instructional functions and design principles. The design framework provides effective heuristic guidelines for structuring the teaching-learning process using authentic practices as contexts for learning models and modelling.*

Sawyer, W. & Van de Ven, P.H. (2007). Starting points: paradigms in mother tongue education. In: *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5-20.

*Mother-tongue education curriculum is in a constant state of debate. Indeed, the field may be accurately characterised as polyparadigmatic. We use three specific sets of analyses to discuss the curriculum variety of the field: ten Brinke's classification of dimensions, Matthijssen's rationality theory and Englund's concept of competing meta-discourses. We then conceptualise the field in terms of paradigm competition, specifically discussing academic, developmental, communicative and utilitarian paradigms. We finish with a case study of the historiography of curriculum paradigms in English.*

Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2010). Leer de vaktaal gebruiken. Taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof begrijpen. *Kleio*, 51(3), 18-22.

*In dit artikel bespreken de auteurs drie principes van de didactiek van taalgericht vakonderwijs en illustreren deze met voorbeelden. De drie principes zijn 1) contextrijk, dat wil zeggen dat nieuwe leerstof wordt verbonden met wat leerlingen kennen uit hun dagelijks leven en met kennis die in eerdere lessen is verworven; 2) interactiemogelijkheden, dat wil zeggen dat de leraar veel mogelijkheden schept voor leerlingen om samen te werken aan opdrachten die (vak)taalgebruik uitlokken; en 3) taalsteun, dat wil zeggen dat bijvoorbeeld samen met leerlingen kernbegrippen uit een tekst worden gehaald of samenvattende schema's worden aangeboden.*

Van de Ven, P.H. (2009). Reflecteren: het belang van kennis. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(1), 22-28.

*Reflecteren valt niet weg te denken uit de lerarenopleiding, daarvan getuigen diverse artikelen in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en bijvoorbeeld ook drie recente dissertaties (Van der Leeuw (2006), Mansvelder-Longayroux (2006), Pauw (2007). Toch is niet altijd duidelijk wat reflecteren is en wat studenten ervan leren. Het dominante reflectiemodel – de spiraal van Korthagen – ziet reflectie als een voornamelijk inductief proces, waarin de leraar-in-opleiding het eigen handelen beschouwt om de essentiële aspecten in dat handelen te ontdekken, aspecten die een volgende fase van professionele ontwikkeling sturen (zie bijv. Korthagen & Wubbels, 1998).*

*In deze bijdrage schets ik een ander perspectief op reflecteren, niet als alternatief voor Korthagens spiraal, maar als wezenlijke aanvulling. Ik zie reflecteren als nadenken. Om na te kunnen denken is taal nodig, taal die de professionele kennis aangeeft waarover leraren moeten beschikken voor verzorgen en verantwoorden van onderwijsactiviteiten. Leraar worden betekent onder meer die taal leren begrijpen en gebruiken, ook voor reflectie, voor nadenken over onderwijs. Leren nadenken is een proces dat zowel individueel als sociaal verloopt. Nadenken doe je individueel, maar je leert nadenken door interactie met anderen, vooral met experts. Belangrijke expertise wordt in dezen geleverd door theorie, door vakkennis. In onderstaande bespreek ik de rol van taal in het constitueren van professionele kennis. Ik beschrijf van daaruit een reflectieproces. Ik stel daarna dat reflecteren verder moet reiken dan primaire onderwijsleersituaties, en ook visies op onderwijs en op leraarschap moet betreffen. Ik begin echter met een anekdote, die een nogal onverwachte reflectie op een gebeurtenis biedt – een analyse van het onverwachte kan verhelderen wat eigenlijk verwacht wordt (Gadamer, 1972).*

Witte, Th. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen reeks 12, Delft: Eburon.

*Waarom moet je lezen wat je nog niet kunt begrijpen? Deze vraag ligt ten grondslag aan dit onderzoek en duidt treffend de problemen in het literatuuronderwijs. Deze zijn enerzijds didactisch en anderzijds maatschappelijk van aard. Het didactische probleem is dat er weinig bekend is over het literaire ontwikkelingsproces van havo- en vwo-leerlingen. Hierdoor sluiten de aangereikte en soms verplichte boeken vaak niet aan bij de leerlingen. Het maatschappelijke probleem is dat het literatuuronderwijs in de media regelmatig ter discussie staat en er getwijfeld wordt aan de taak leerlingen voldoende literaire bagage mee te geven. Deze discussie ontbeert echter een empirische basis omdat er weinig bekend is over de concrete resultaten van het literatuuronderwijs op havo en vwo.*

*De studie is bedoeld voor docenten en literatuurwetenschappers. Het instrument beschrijft niet alleen hoe het literaire ontwikkelingsproces bij adolescenten verloopt en welke fasen daarin kunnen worden onderscheiden, maar biedt tevens een didactische 'gereedschapskist' waarmee docenten kunnen bepalen welke boeken en opdrachten voor een bepaald niveau geschikt zijn. De casestudies naar stimulerende en remmende factoren in het ontwikkelingsproces resulteren in een reeks handelingsoriëntaties, do's and don'ts, voor docenten waarmee zij de leerlingen met verschillende niveaus en achtergronden naar een hoger niveau kunnen helpen klimmen.*

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.2. Welke benaderingen van een schoolvak of leergebied kunnen worden onderscheiden?

#### 5.2.1a. Theoretisch perspectief - Wat zijn de kernen (big ideas) van het schoolvak of leergebied Lichamelijke Opvoeding? - *Chris Hazelebach en Bruno Oldeboom*

In alle zichtbare dingen  
Is een onzichtbare vruchtbaarheid,  
In een gedempt licht,  
Een zachtmoedige naamloosheid,  
Een verborgen volledigheid.  
Deze mysterieuze eenheid en integriteit  
Is wijsheid, de moeder van alles,  
Natura naturans.

Thomas Merton

De vraag wat kernen zijn van een schoolvak komt in een lerarenopleiding voor het vak lichamelijke opvoeding met hoofdletters op het schoolbord. Er zijn ten opzichte van andere vakken op school duidelijke verschillen. Leerlingen zitten niet in schoolbankjes en er zijn enorme niveauverschillen tussen leerlingen voor wat betreft hun bewegingsvaardigheid. Bovendien is gym een vak met een sterk sociaal aspect: leren bewegen doe je altijd samen. Het zijn deze kenmerken die er voor zorgen dat sommige big ideas binnen de lerarenopleidingen voor leraren Lichamelijke Opvoeding (ALO's) een specifieke kleur hebben t.o.v. de andere vakken.

Wij onderscheiden in deze tekst vier big ideas. Het zijn centrale thema's die op een ALO (academie voor Lichamelijke Opvoeding) in de personeelskamer gesprekstof opleveren, waar onderzoek naar wordt gedaan en over wordt gepubliceerd, maar die ook binnen vakken en in programma's een plek krijgen.

#### **De naam van het vak geeft het ook haar identiteit!**

Het eerste big idea betreft de missie en identiteit van het vak. In historisch perspectief (Kugel, 1977) heeft gym de status van een vak onder de streep. Het vak telt op een schoolrapport van een leerling maar half mee en werkgevers vragen doorgaans niet naar de cijfers bij gym. Binnen ALO's is veel onderzoek (Crum & Donkers 1989; Stegeman, 2000) gedaan naar de vraag naar het nut, de doelen en het belang van lichamelijke opvoeding. Lerarenopleiders op een ALO kunnen vaak geïnspireerd vertellen over de waarde van het vak LO, veelal met als doel studenten bagage te geven om in allerlei verbanden het vak LO te verdedigen.

De missie en identiteit blijkt vaak al uit de benamingen die de ronde doen: Lichamelijke Opvoeding is de wettelijke term, maar bewegingsonderwijs, sportles, gymnastiek, lichamelijke oefening worden ook gebruikt. Elke naam verwijst naar een andere ideologie die achter het vak schuil gaat. En die

ideologie heeft consequenties voor de inhoudelijke doelen binnen het vak en de werkwijzen om die doelen te bereiken (Crum 1978).

Wanneer we naar de geschiedenis kijken, dan zien we een variëteit aan achterliggend gedachtegoed. Zo zien we bewegen als middel tot (militaristische) vorming, bewegen als Bildung, bewegen voor gezondheid, bewegen ter integratie van culturen, bewegen als stimulans voor de cognitie, bewegen voor sociale cohesie en bewegen als opstap naar actieve (top)sportparticipatie. En elk ideologisch uitgangspunt heeft een onderwijskundige en didactische vertaalslag naar de praktijk van de leraar en daarop aansluitend opleidingsonderwijs.

### **Beter leren bewegen verloopt met behulp van leerlijnen**

Het tweede big idea vloeit haast logisch voort uit het eerste big idea. Wanneer je vindt dat bewegen en sport hun toegevoegde waarde hebben, dan is de vraag hoe je leerlingen daarin wegwijst maakt voor de handliggend. Dit tweede big idea zoomt in op het spanningsveld tussen methodiek en didactiek. Bij allerlei bewegingsactiviteiten past een eigen aanpak of *methode* om kinderen van beginner naar gevorderd niveau en verder te helpen. De aanpak om kinderen te leren basketballen is natuurlijk heel anders dan die van het leren zwemmen of dansen.

Wat tussen die gebieden vaak wel overeenkomstig is, zijn de principes die achter de methodes schuil gaan. We doelen dan op meer *didactische* zaken als instructiewijzen, het bieden van leerhulp, het duiden van het (bewegings)niveau, het motiveren van leerlingen, klassenmanagement enzovoorts. Lerarenopleiders binnen de ALO trachten studenten bewust te maken van de onderlinge relatie tussen die meer algemene didactische principes enerzijds en de meest optimale leerroute die meestal in een methode is vastgelegd anderzijds. Die ontmoeting tussen didactiek en methodiek heeft geresulteerd in een aantal leerlijnen die aan de ene kant een volgorde van activiteiten vastlegt en anderzijds ruimte biedt om op grond van geldige redenen af te wijken en het leerproces van leerlingen te volgen.

Inmiddels zijn er in samenspraak met het werkveld, de beroepsvereniging K.V.L.O. en de Stichting Leerplan Ontwikkeling verschillende leerlijnen vastgelegd, waarbij het leerproces van leerlingen van 4 jaar tot 16 jaar begeleid kan worden (vgl. Mooij, 2004; SLO, 2007). Dat mag dan als een soort landelijk leerplan of methode beschouwd worden waarin zowel aandacht is voor de opeenvolging van leerarrangement als de daarbij behorende initiatieven die een leraar kan nemen om het leergedrag van leerlingen te beïnvloeden. Het leerplan is niet bedoeld als rigide keurslijf maar kan de zoekende leraar houvast geven bij het maken van onderwijskundige en didactische beslissingen.

### **LO is een vak bij uitstek waarin leerlingen 'zelfstandigheid' leren onderkennen.**

Zeker de laatste 30 jaar is de kwestie van zelfstandigheid in allerlei hoedanigheden onderwerp van gesprek geweest. Zelfstandigheid speelt ook in een gymzaal een belangrijke rol. Leerlingen werken en leren binnen bewegingsactiviteiten als individu, maar ook in een klein groepje, regelmatig zonder direct toezicht van een leraar. Leerlingen zijn dan verantwoordelijk voor allerlei veiligheidselementen, sociale interactie in het groepje en organisatorische punten die met de activiteit te maken hebben.

Binnen ALO's is zelfstandigheid vanuit drie wetenschappelijke disciplines afwisselend belicht. Hoewel wij deze drie perspectieven wat streng gescheiden van elkaar bespreken is er in de dagelijkse praktijk voortdurend overlap zichtbaar.

Het oudste perspectief is waarschijnlijk het pedagogische (vgl. Gordijn 1975; Heij 2006). De gezagsrelatie tussen kind en volwassene heeft in de vorige eeuw een transformatie ondergaan. Kinderen lijken steeds minder gehoorzaam en onderhandelen lijkt de opvoedingssituatie te kleuren. Ook in de gymzaal is dit merkbaar. Leerlingen spreken hun behoefte aan autonomie uit en accepteren niet als vanzelfsprekend het gezag van de leraar. Studenten leren op een ALO hoe zij samen met de kinderen tot een veilige en geordende les kunnen komen. De leerkracht is altijd creatief op zoek naar pedagogisch verantwoord oplossingen die de zelfstandigheid bevorderen.

Het tweede perspectief is onderwijskundig (vgl. Behets, 2006; Loopstra, 1983; Timmers, 2007). Om doelen binnen het bewegingsonderwijs te realiseren en leerlingen toe te rusten met bewegingsdeskundigheid is het noodzakelijk om leerlingen veel beurten te geven, op eigen niveau te laten participeren en dus te differentiëren, en, om tegemoet te komen aan individuele wensen, een gevarieerd aanbod aan de leerlingen voor te leggen. Om het onderwijs effectiever en efficiënter te maken is het nodig dat leerlingen zelfstandig kunnen werken. Het ligt daarom voor de hand te zoeken naar werkvormen waarbij leerlingen zonder directe toezicht van een leraar beter kunnen leren bewegen. Inmiddels is de klassikale les één van de vele werkvormen en is een gymles vaak een bonte mengeling van activiteiten. En studenten leren dan ook vanuit dit perspectief een breed en gevarieerd bewegingsaanbod in te zetten.

Het laatste perspectief ten slotte is leerpsychologisch van aard (Mulder, 2005). Met name de laatste twintig jaar hebben inzichten op het gebied van leren er toe geleid dat leerlingen in meer individuele leerprocessen zijn beschreven. De leerling is dan een constructief acterende deelnemer die zelfstandig of met klasgenoten kennis of deskundigheid opbouwt. Onder de noemer van ontdekkend, ervaringsgericht of natuurlijk leren krijgen leerlingen tijdens de gymles de ruimte om binnen bewegingsactiviteiten te experimenteren, fouten te maken en vooral grip te krijgen op hun eigen leerproces.

Binnen de lerarenopleiding voor Lichamelijke Opvoeding is het onderwerp van zelfstandigheid in allerlei vakken terug te vinden. Zowel de praktische vakken als de theoretische vakken schenken er aandacht aan. Dat vraagt dan ook van leraaropleiders dat zij hier een visie op hebben en een vakspecifieke invulling kunnen geven aan het begrip zelfstandigheid. En de term vakspecifiek verwijst dan naar zowel het vak Lichamelijke Opvoeding zoals dat op scholen wordt aangeboden als de (deel) vakken, zoals spel, turnen, psychologie, fysiologie enz., die op de opleiding onderscheiden worden.

Hoewel rondom de term zelfstandigheid zichtbaar wordt dat de inbreng van de leerlingen tijdens lessen steeds groter is, blijft de toerustingsfunctie van onderwijs een centrale notie. Niet zo zeer de ontplooiing van individuele kwaliteiten van leerlingen is sturend achter het onderwijsaanbod, maar het inleiden van het kind in de wereld die bewegen heet. En dus geeft dat de term zelfstandigheid een strategisch tintje. Het vierde big idea steunt veel meer op de ontplooiingsfunctie van onderwijs.

## **Juist bewegingsonderwijs dient aan te sluiten bij de concerns van leerlingen**

Kinderen komen op school met een rugzak vol met bewegingservaringen, opgedaan op een sportvereniging of buiten op straat. Ze komen met allerlei verwachtingen de les binnen. De kunst van lesgeven is de persoonlijke ambitie van de beweger als uitgangspunt te nemen.

Het vierde big idea vindt aansluiting bij de ontwikkelingen vanuit de 'positive psychology', de ideeën van de Amerikaanse psycholoog Mihaly Csikszentmihalyi (2007) over flow en de inzichten over reflectie van Korthagen. Onderwijs in bewegen is dan een manier of plek waarin leerlingen kunnen vaststellen of en zo ja in welke mate, zij zich aangetrokken voelen tot bewegen en sport. 'Geluk is een keuze' is een centraal motto en door introspectie en reflectie is het mogelijk om contact te maken met diepste innerlijke drijfveren en daar gedrag en overtuigingen op af te stemmen.

De afgelopen jaren drong niet alleen de vraag zich op in welke mate studenten ALO-studenten moesten reflecteren, maar ook of leerlingen in staat gesteld moesten worden om beter op hun eigen bewegingservaringen terug te blikken.

Het bleek een controversieel onderwerp: "Gym is een doevak! Praten en nadenken over doen ze maar bij andere vakken!" Of: "Zelfrealisatie schiet haar doel voorbij. Mensen worden in zichzelf gekeerde anti-sociale wezens." Voorstanders zagen juist de relatie en versterking met opvoedkundige en onderwijskundige doelen. Hierdoor werd een brug geslagen tussen het belang van bewegen en sport, en de basisbehoeften van mensen zoals Ryan en Deci (2009) die verwoordden: autonomie, betrokkenheid en competentie.

## **Literatuur**

Behets, D. (2006). *Didactiek van het bewegingsonderwijs*. Leuven: Acco.

Crum, B.J. (1978). *Aan sportgeoriënteerd bewegingsonderwijs in het spanningsveld van aanpassing en kritiek*. Proefschrift. Haarlem: De Vriesebosch.

Crum, B.J. & Donkers B. (1989). *Bewegingsonderwijs in verandering. Vakdidactische trends en leerplanontwikkeling*. Baarn: Bekadidact.

Csikszentmihályi, M. & Jackson, S. (2007). *Flow in sport*. Amsterdam: Boom

Gordijn, CCF (1975). *Wat beweegt ons?* Baarn: Bekadidact.

Heij, P. (2006). *Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs. Filosofische en pedagogische doordenken van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Proefschrift. Budel: Damon.

Kugel, J. (1977). *De geschiedenis van de gymnastiek*. Haarlem: De Vriesebosch.

Loopstra, O. (1983). *Over bewegen en bewegingsonderwijs*. Baarn: Bekadidact.

Mooij, C. e.a (2004). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor het basisonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Mulder, T. (2005). *De geboren aanpasser. Over hersenen, beweging en verandering*. Amsterdam: Contact.

Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.



SLO (2007). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Timmers, E. (2007). *Voor applaus moet je het niet doen: het ontwikkelen van (beter) leren sporten en bewegen*. Baarn: Tirion.

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.2. Welke benaderingen van een schoolvak of leergebied kunnen worden onderscheiden?

5.2.1b. Theoretisch perspectief: Aardrijkskunde, wat is dat voor een vak? – *Joop van der Schee*

#### 1. Inleiding

De eerste vraag bij vakdidactiek aardrijkskunde is wat leerlingen bij aardrijkskunde moeten leren? En waarom? Waarom is aardrijkskunde belangrijk? Wat willen we met aardrijkskundelessen bereiken en wat moeten leerlingen dan minimaal kunnen en kennen?

Aardrijkskunde is allereerst een boeiende ontdekkingstocht over onze planeet. Het is **verwondering** over hoe de aarde en wereld in elkaar zit. Vanuit verwondering en interesse ontstaan aardrijkskundige vragen. Met aardrijkskundige kennis kunnen die vragen beantwoord worden. Aardrijkskunde is niet alleen interessant, maar ook nuttig voor wie als (wereld) burger goed wil functioneren. Dat kan van pas komen als je de media wilt volgen en mee wilt denken over de inrichting van de wereld waarin we leven.

Het woord aardrijkskunde roept nog steeds bij velen in Nederland een beeld op van **topografie** en 'aardrijkskunde kun je toch leren'. Dit beeld blijkt lastig te wijzigen. Modern aardrijkskundeonderwijs gaat onder andere over zaken als regionale verschillen, globaliseringsprocessen, de actieve aarde, gebruik en beheer van grondstoffen, natuurlijke risico's, milieuproblemen, ruimtelijke conflicten, waterbeheer, klimaatverandering, transport en infrastructuur. Aardrijkskunde is dus heel wat meer dan topografie.

Aardrijkskunde gaat anderzijds over zoveel zaken dat velen door de bomen het bos niet meer zien. Wat hoort bij aardrijkskunde en wat niet? De naam aardrijkskunde geeft eigenlijk al het antwoord.

Aardrijkskunde gaat over gebieden in verandering en complexe thema's en processen op aarde. Aardrijkskunde maakt leerlingen ook bewust van verantwoord omgaan met de planeet aarde. Zo draagt aardrijkskunde bij aan **burgerschapsvorming**. De begrippen **leefbaarheid** en **duurzame ontwikkeling** staan daarbij centraal.

Veel mensen vinden aardrijkskunde fascinerend vanwege de fraaie foto's en kaarten die laten zien dat het elders heel anders is dan dichtbij huis. De kunst van het aardrijkskundeonderwijs is die fascinatie te gebruiken als opstap voor onderzoek naar het hoe en waarom van die verschillen op aarde. Vragen kunnen geheel of gedeeltelijk beantwoord worden met behulp van kennis uit geografisch en aardwetenschappelijk onderzoek. Zo verwerven leerlingen kennis en inzicht van de wereld om hen heen.

#### 2. Aardrijkskunde nu anders dan toen

Bovenstaande visie op aardrijkskunde is er niet altijd geweest. Aardrijkskunde heeft vooral sinds de jaren zestig van de vorige eeuw een belangrijke ontwikkeling door gemaakt. In eerste instantie was aardrijkskunde met name gericht op het leren van kennis over plaatsen, landen en volken. **Kapen- en baaienkunde** wordt dat wel genoemd. Onderstaande twee tekstfragmenten (zie figuur 1) komen uit een schoolboek van Schuilting uit 1908 voor onder meer kweekscholen en gymnasia. Het is het begin en het eind van een tekst van 40 pagina's tekst over Indonesië. Het illustreert de gerichtheid op topografische kennis en het belang van aardrijkskunde voor handel en scheepvaart.

“Insulinde is de eilandenbrug tusschen de Oude Wereld (Azië) en Australië, welke bij het vastland van Azië vooral op drie punten – bij Formosa, Malaka en kaap Negrais – aansluit, en met Australië verbonden is door Nieuw-Guinea en den ondiepen bodem der Harafoera zee”.

“Tussen de havens van Java en die der Buitenbezittingen varen de booten der Nederlandsch-Indische Paketvaart. De Java – China - Japanlijn vaart, sinds 1902, van Batavia naar Oost-Azië”.

*Figuur 1: Fragmenten uit een aardrijkskundeboek uit 1908 (Schuiling, 1908).*

Aardrijkskunde werd in 1857 samen met geschiedenis en kennis der natuur als verplicht vak ingevoerd in het lager onderwijs naast de reeds bestaande vakken rekenen, lezen en schrijven. Aardrijkskunde werd belangrijk gevonden om de nationale eenheid in Nederland te versterken en met het oog op de handel met andere gebieden. In 1863 werd aardrijkskunde ingevoerd op de Hoogere Burger School. Het aardrijkskundeonderwijs is ouder dan de academische geografie, want de eerste leerstoel Geografie werd in 1877 ingesteld aan de Universiteit van Amsterdam

Tot de jaren zestig domineerde de regio-beschrijvende schoolaardrijkskunde (Van der Vaart, 1990). Teksten in schoolboeken uit die tijd zijn opsommingen van feiten. Feiten verouderen echter snel. Bovendien zijn grote aantallen feiten voor de meeste mensen niet gemakkelijk te onthouden. In de jaren vijftig en zestig worden de eerste stappen gezet in de richting van een meer thematische aanpak. De bekende schoolboekmethode Kerngeografie kent een mix van een thematische en een regionale aanpak. De auteurs van die methode vinden het belangrijk dat leerlingen enerzijds een aantal geografische begrippen en regels kennen en anderzijds op hoofdlijnen een regionaal beeld van de wereld opbouwen. Van der Vaart constateert dat Kerngeografie nog sterk inventariserend van aard is, al worden voor de ontwikkeling van een wereldbeeld meer relevante zaken beschreven dan in oudere methoden.

Sinds het midden van de jaren zestig is de schoolaardrijkskunde ingrijpend veranderd (Van der Vaart & Van der Schee, 2002). Het idee was dat niet gebiedsbeschrijving en feitenkennis, maar **begripsmatige kennis** centraal moest staan, waarbij de leerling inzichten zou verwerven die toepasbaar zijn op tal van regio's. Dit betekende bijvoorbeeld dat feitenkennis over Afrika werd verdrongen door aandacht voor mechanismen van onderontwikkeling. Een goed voorbeeld van deze benadering is te vinden in de succesvolle schoolboekenreeks De Geo Geordend die in 1968 van start ging. Gebieden werden in toenemende mate voorbeelden om thema's te behandelen. De **thematisering** van het aardrijkskundeonderwijs bereikte een hoogtepunt in de tachtiger en negentiger jaren. Rond 2000 treedt een kentering op. Er gaan steeds meer stemmen op om aardrijkskunde concreter en herkenbaarder te maken. Dat betekent niet terug naar de opsommende regionale geografie, maar een pleidooi voor het bestuderen van gebieden op verschillende niveaus zoals in figuur 9 is uitgebeeld. In toenemende mate zijn gebieden onderdeel van het wereldtoneel. Het **lokale en mondiale** zijn met elkaar verbonden (Van Ginkel, 2002) De kenmerken en relaties van een gebieden hebben grote invloed op het functioneren. Het vormen van een eigentijds **geografisch wereldbeeld** dient een belangrijke doelstelling van het aardrijkskundeonderwijs te zijn (Van der Vaart, 2001). Tegelijkertijd zien we sinds 2000 dat er weer meer aandacht is voor fysische geografie. We zien in de schoolaardrijkskunde een hernieuwde belangstelling voor vakkennis waarbij met name gepleit wordt voor meer aandacht voor regio's en een eigentijds wereldbeeld en ook voor een gelijkwaardige inbreng van sociale en fysische geografie. Daarnaast zien we sinds 2000 de **moderne technologie** in het aardrijkskundeonderwijs haar intrede doen in de vorm van digitale kaarten via

Google Earth en GIS. Daarmee krijgt het geografisch werken meer armslag. In de nieuwe examenprogramma's voor vmbo en havo/vwo is dit alles uitgewerkt.

Vankan (2000) schrijft in een terugblik op dertig jaar aardrijkskundeonderwijs dat het vak veranderd is van een weetjes-vak naar een vak waarbij leerlingen zelf kennis moeten opbouwen door er actief mee om te gaan. Feitenkennis veroudert immers snel: "Aardrijkskunde bestaat niet alleen uit inhouden, maar ook uit werkwijzen. Je leert bij aardrijkskunde niet alleen hoe de wereld in elkaar zit, maar ook hoe je daar achter komt. Dat laatste is net zo vakspecifiek als het eerste".

### 3. Van wetenschap naar schoolaardrijkskunde.

Schoolaardrijkskunde en wetenschappelijke geografie zijn niet los van elkaar te zien. De inhoud van de schoolaardrijkskunde wordt bepaald door:

- ontwikkelingen in de samenleving, bijvoorbeeld de toenemende globalisering en de veranderingen op het gebied van milieubeleid, maar ook technologische veranderingen zoals digitalisering en internetgebruik;
- door ontwikkelingen in de pedagogie, bijvoorbeeld kennis over hoe jongeren leren en over wat en hoe je welke leerlingen het beste kunt laten leren;
- door ontwikkelingen in de wetenschappelijke geografie, bijvoorbeeld wat zijn de laatste inzichten op het gebied van klimaatverandering, verstedelijking of ruimtelijke ordeningen..

Wat die wetenschappelijke geografie betreft, de geografische wetenschappen en de aardwetenschappen bieden een schat aan kennis op verschillende terreinen. We onderscheiden:

1. **Systematische geografie**, die mensen een wereldbeeld bijbrengt, bijvoorbeeld klimatologie, economische geografie, politieke geografie, culturele geografie en historische geografie.
2. **Toepaste geografie**, die inzicht geeft in ruimtelijke vraagstukken, bijvoorbeeld ontwikkelingsvraagstukken, milieuproblemen en planologie.
3. **Methodisch-geografische kennis**, bijvoorbeeld over hoe je kunt regionaliseren, veldwerk doen en kaarten maken.

In bovenstaande opsomming hebben we het nog niet over hoe al die zaken (klimaat, hydrologie, economie, cultuur, etc.) per regio verschillend uitkristalliseren. Want dat is essentieel in de geografie: de **regionale verscheidenheid**.

Geografie is een breed en complex vak. In de schoolaardrijkskunde kan niet alles aan de orde komen. Gekozen moet worden voor een voor de vorming van jonge mensen relevant deel van al die wetenschappelijke kennis. Hoekveld (1969) zei dat de **onderwijsgeografie** als doel heeft "de door de academische geografie verworven inzichten en kennis zo te systematiseren, te (her) groeperen en te (her) formuleren dat daardoor een voor de toepassing in de onderwijspraktijk wenselijk en bruikbaar geheel ontstaat". De vormgeving van het leerproces staat in dienst van het verwerven van geografische kennis en inzicht door de leerling. **Vakdidactiek** en onderwijsgeografie focussen net als 'Geography for Education' and 'Fachdidaktik Geographie' via onderzoek en onderwijs op de inhoudelijke en didactische aspecten van het schoolvak aardrijkskunde.

#### **4. Wat willen we met schoolaardrijkskunde bereiken?**

Als je de wetenschappelijke geografie wilt 'omzetten' in onderwijsgeografie, dient eerst de doelstelling geformuleerd te worden. Want het doel dat we met de schoolaardrijkskunde nastreven bepaalt de selectie van vakinhoud en het vormgeven van het leerproces.

Doelstellingen worden bepaald door voortschrijdend inzicht in de vakwetenschap, maatschappelijke ontwikkelingen en pedagogische inzichten. Sommige doelstellingen zijn vooral gericht op aardrijkskundige kennis, andere meer op de vaardigheden die van belang geacht worden in de moderne maatschappij.

Een voorbeeld van het eerste is dat vmbo leerlingen die de basisberoepsgerichte leerweg volgen bij het examen aardrijkskunde in staat zijn "de spreiding van migranten in Nederland te beschrijven en te verklaren" (KNAG, 2008). Een voorbeeld van het laatste is dat leerlingen in de bovenbouw havo en vwo de resultaten van een aardrijkskundig onderzoek in de eigen regio op functionele wijze en kritisch moeten kunnen presenteren (KNAG, 2003). Ook al worden er vaak verschillende accenten gelegd, kennis en vaardigheden kunnen niet zonder elkaar.

Een vaak gebruikte doelstelling in het aardrijkskundeonderwijs is dat aardrijkskunde als doel heeft bij te dragen aan de vorming van jonge mensen tot zelfstandige en kritische burgers door ze systematisch kennis, inzicht en vaardigheden te laten verwerven waarmee zij zich een mening kunnen vormen over de dynamische regionale verscheidenheid in de wereld, Europa, Nederland en hun eigen omgeving.

De International Charter on Geographical Education van de International Geographical Union formuleert het als volgt: "Geographical education is indispensable to the development of responsible and active citizens in the present and future world" (Haubrich, 1994).

#### **5. De grote lijnen van de huidige programma's aardrijkskunde**

De wettelijke vertaling van de doelen voor aardrijkskunde zijn te vinden in kerndoelen voor het basisonderwijs (zie figuur 2), de onderbouw (zie figuur 3) en in de eindtermen voor de bovenbouw van vmbo en van havo en vwo. Bedenk dat voor de meeste leerlingen alleen aardrijkskunde volgen tussen hun 10e en hun 14e jaar. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is aardrijkskunde een keuzevak. Vanuit het belang van de leerling geredeneerd is het wenselijk dat er een leerlijn aardrijkskunde is van basisonderwijs via de onderbouw van het voortgezet onderwijs naar de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Die is er nog niet. Er wordt wel aan gewerkt. De nieuwe examenprogramma's voor vmbo en voor havo en vwo sporen al wel goed met elkaar.

47. De leerlingen leren de ruimtelijke inrichting van de eigen omgeving te vergelijken met die in omgevingen elders, in binnen- en buitenland, vanuit de perspectieven landschap, wonen, werken, bestuur, verkeer, recreatie, welvaart, cultuur en levensbeschouwing. In ieder geval wordt daarbij aandacht besteed aan twee lidstaten van de Europese Unie en twee landen die in 2004 lid werden, de Verenigde Staten en een land in Azië, Afrika en Zuid-Amerika.
48. Kinderen leren over de maatregelen die in Nederland genomen worden/werden om bewoning van door water bedreigde gebieden mogelijk te maken.
49. De leerlingen leren over de mondiale ruimtelijke spreiding van bevolkingsconcentraties en godsdiensten, van klimaten, energiebronnen en van natuurlandschappen zoals vulkanen, woestijnen, tropische regenwouden, hooggebergten en rivieren.
50. De leerlingen leren omgaan met kaart en atlas, beheersen de basistopografie van Nederland, Europa en de rest van de wereld en ontwikkelen een eigentijds geografisch wereldbeeld.

*Figuur 2: Kerndoelen aardrijkskunde basisonderwijs*

### **5.1 De kerndoelen voor de onderbouw**

De kerndoelen voor de onderbouw zijn bedoeld voor de eerste twee leerjaren, de zogenaamde basisvorming. Deze kerndoelen zijn net als de kerndoelen voor de basisschool zeer breed van opzet en laten veel ruimte open voor interpretatie. Ze bieden dus weinig houvast. Om in deze lacune te voorzien heeft de SLO in 2007 een concretisering van de kerndoelen uitgewerkt. Op de website [www.kerndoelenonderbouw.slo.nl](http://www.kerndoelenonderbouw.slo.nl) staan voorbeelduitwerkingen voor alle domeinen. Voor het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs is vreemd genoeg zeer weinig vastgelegd. Van de 58 kerndoelen voor alle vakken in de onderbouw zijn een aantal doelen uit de domeinen 'mens en natuur' en 'mens en maatschappij' als aardrijkskundige doelen te zien (zie figuur 4). In sommige scholen wordt in de onderbouw aardrijkskunde als apart vak gegeven, in andere – met name vmbo scholen – maakt aardrijkskunde deel uit van een leergebied.

30. De leerling leert dat mensen, dieren en planten in wisselwerking staan met elkaar en hun omgeving (milieu), en dat technologische en natuurwetenschappelijke toepassingen de duurzame kwaliteit daarvan zowel positief als negatief kunnen beïnvloeden.
31. De leerling leert o.a. door praktisch werk kennis te verwerven over en inzicht te verkrijgen in processen uit de levende en niet-levende natuur en hun relatie met omgeving en milieu.
38. De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun eigen omgeving te plaatsen.
39. De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.
41. De leerling leert de atlas als informatiebron te gebruiken en kaarten te lezen en te analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden op vragen te vinden.
42. De leerling leert in eigen ervaringen en in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het gebied van werk en zorg, wonen en recreëren, consumeren en budgetteren.
43. De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.
45. De leerling leert de betekenis van de Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.
46. De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.
47. De leerling leert actuele spanningen en conflicten te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien.

*Figuur 3: Kerndoelen basisvorming*

## **5.2 Examenprogramma VMBO**

'Kijk op een veranderende wereld', is de titel van het eindadvies voor het nieuwe examenprogramma vmbo dat het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG) in 2008 presenteerde aan het ministerie van OC&W. Het eindadvies stelt een programma voor met veel aandacht voor gebieden dichtbij huis en veraf en voor de relatie mens - natuur. Naast de eigen woonomgeving, Nederland en Europa is gekozen voor zes kerngebieden in de wereld, te weten China, de VS, Rusland, Nigeria, Brazilië en het Midden-Oosten. Naast deze regio's staan de begrippen burgerschapsvorming en duurzame ontwikkeling centraal in het nieuwe examenprogramma. Die begrippen worden uitgewerkt in zes centrale vraagstukken uit onze samenleving: water, weer en klimaat, bronnen van energie, arm en rijk, bevolking en ruimte en grenzen en identiteit. De leerlingen bestuderen deze vraagstukken op verschillende ruimtelijke niveaus: ze beginnen praktisch in de eigen leefomgeving,

zoomen dan uit naar Nederland en Europa en vervolgens naar twee van de zes genoemde wereldregio's. Opvallende veranderingen in dit nieuwe programma zijn: meer aandacht voor gebieden, een betere balans tussen sociale en fysieke geografie, geen wisselende examenonderwerpen meer, de atlas is verplicht op het examen, een eenvoudig aardrijkskundig onderzoek buiten de school hoort bij het schoolexamen. Op [www.knag.nl](http://www.knag.nl) is onder onderwijs het hele rapport "Kijk op een veranderende wereld" te vinden. Een uitwerking van de eisen voor het centraal examen wordt gemaakt door de CEVO, een uitwerking van de eisen voor het schoolexamen wordt gemaakt door de SLO.

Tot de invoering van dit nieuwe vmbo examen geldt een meer thematisch georiënteerd programma met als onderwerpen:

1. Leervaardigheden in het vak aardrijkskunde
2. De Nederlanders en hun vakantiebestemmingen
3. Omgaan met natuurlijke hulpbronnen
4. Vraag en aanbod in de zorgsector
5. Vluchtelingen in Nederland
6. Vaardigheden in samenhang

### **5.3 Examenprogramma HAVO en VWO**

In 2007 is gestart met een nieuw aardrijkskundeprogramma voor de bovenbouw van havo en vwo. Dit is wezenlijk anders dan het voorgaande programma. Het oude programma was sterk thematisch van aard. Thema's waren onder meer 'politiek en ruimte', 'migratie en mobiliteit' en 'mens en milieu'. Deze thematische indeling was in de negentiger jaren een welkome modernisering van het aardrijkskundeonderwijs. Schoolboeken werkten de thema's uiteraard uit in gebieden. Zo werd bij het thema mobiliteit aandacht besteed aan Schiphol en Rotterdam. Toch vonden veel aardrijkskundedocenten het vak te weinig concreet en herkenbaar (Van der Schee, 2000a). Er was te weinig aandacht voor regio's en voor fysieke geografie en leerlingen zagen door de vele thema's de samenhang in het vak aardrijkskunde niet meer.

In het nieuwe programma is veel aandacht voor gebieden en is het evenwicht tussen de fysieke geografie en sociale geografie hersteld. Belangrijk uitgangspunt is dat leerlingen een wereldbeeld verwerven. Niet voor niets is de titel van het nieuwe programma "Gebieden in perspectief, natuur en samenleving, nabij en veraf". Er is gekozen voor een benadering waarin twee systemen, Wereld en Aarde, centraal staan. Daarnaast is in het nieuwe programma aandacht voor gebieden (Zuidoost Azië en Indonesië), die een integratiekader vormen voor de in Aarde en Wereld aangeleerde theorie. Het Nederlandse schaalniveau komt aan de orde in Leefomgeving waarin ook weer een sociale component (steden) en een fysieke component (wateroverlast) is onder gebracht. Niet alleen qua inhoud, ook qua didactiek legt het programma een nieuwe nadruk; het streven naar meningsvorming en debat. Hiertoe is zowel in het havo- als vwo-programma een verdelingsvraagstuk op genomen, bijvoorbeeld het klimaatvraagstuk en het wereldvoedselvraagstuk.

Op [www.knag.nl](http://www.knag.nl) is onder onderwijs het hele rapport "Gebieden in perspectief" te vinden. Een uitwerking van de eisen voor het centraal examen is gemaakt door de CEVO, een uitwerking van de



eisen voor het schoolexamen is gemaakt door de SLO. De meeste docenten zijn enthousiast over het nieuwe examenprogramma.

## 6. Geografisch besef

Via aardrijkskundeonderwijs leren leerlingen over kenmerken van en relaties tussen gebieden en over veranderingsprocessen. In figuur 4 is te zien dat er een onderscheid gemaakt kan worden in drie kerncompetenties:

1. Leerlingen verwerven een geografisch wereldbeeld (systematische geografie).
2. Leerlingen verwerven kennis en inzicht in ruimtelijke vraagstukken (toegepaste geografie).
3. Leerlingen leren de geografische benadering hanteren (methodische kennis).

Een leerling heeft een goed **geografisch wereldbeeld** als hij of zij de hoofdlijnen van de spreiding van mens en natuur in de wereld kent. Zo'n leerling kan op een wereldkaart de klimaatzones aanwijzen, waar arme gebieden zijn, waar bepaalde godsdiensten domineren, waar de bevolkingsdichtheid hoog is, waar veel economische groei is, etc.

Een leerling die inzicht heeft in **ruimtelijke vraagstukken** weet bijvoorbeeld waar bepaalde milieuproblemen als luchtvervuiling in Nederland het grootst zijn, hoe ze veroorzaakt en bestreden worden. Een ander voorbeeld is dat een leerling weet wat de (ruimtelijke) gevolgen zijn van het vertrek van de maakindustrie uit ons land.

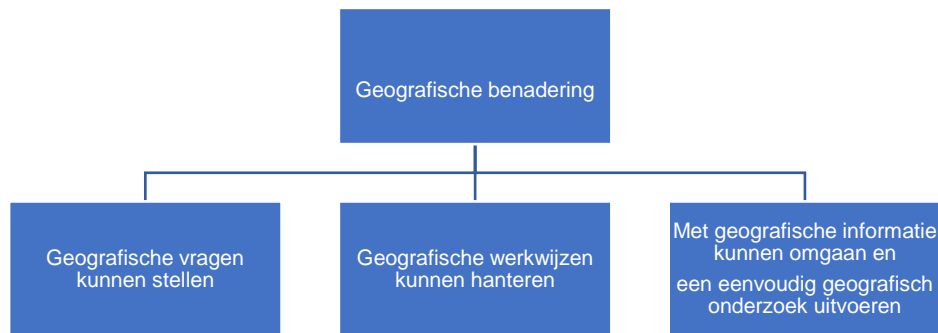
Een leerling die de **geografische benadering** weet te hanteren, stelt uit zichzelf vragen als waar en waarom daar, zoomt in en uit, bekijkt gebieden in relatie met andere gebieden en vraagstukken vanuit verschillende dimensies.



*Figuur 4: Geografisch besef (naar Van der Vaart, 2001)*

Deze drie kerncompetenties zijn samen te vatten als **geografisch besef**, stelt Van der Vaart (2001). Daarmee wordt een combinatie is van een bepaalde hoeveelheid kennis en van een bepaalde manier van denken bedoeld. Hierboven is al uitgelegd dat de kennis dient te bestaan uit een wereldbeeld en kennis van ruimtelijke vraagstukken. De derde component van geografisch besef is de manier van denken die geografen toepassen. In de examenprogramma's wordt dit de geografische benadering genoemd. In figuur 5 is te zien dat die bestaat uit drie soorten vaardigheden:

- Leerlingen moeten geografische vragen kunnen stellen;
- Leerlingen moeten de geografische werkwijzen kunnen toepassen;
- Leerlingen moeten met aardrijkskundige informatie om kunnen gaan en een eenvoudig aardrijkskundig onderzoek kunnen verrichten.



*Figuur 5: De geografische benadering (KNAG 2003; 2008)*

De **geografische vragen** zijn:

1. Beschrijvende vragen: Waar is dat? Wat is waar? Hoe is dat daar? Hoe beleeft men dat daar?
2. Verklarende vragen: Waarom is dat daar? Waarom is dat daar zo? Waarom beleeft men dat daar zo?
3. Waarderende vragen: Is dat daar gewenst? Is daar dat gewenst? Is dat daar zo gewenst?
4. Voorspellende en probleemoplossende vragen: Waar kan dat? Wat kan daar? Hoe zal dat daar zijn? Hoe zal men dat daar beleven?

De **geografische werkwijzen** hanteren betekent dat leerlingen:

- a) verschijnselen en gebieden kunnen vergelijken in ruimte en tijd;
- b) relaties kunnen leggen tussen natuur en samenleving;
- c) verschijnselen en gebieden vanuit meerdere dimensies (natuurlijk, sociaal-economisch, politiek en cultureel) kunnen beschrijven en analyseren;
- d) verschijnselen in hun aardrijkskundige context kunnen plaatsen;
- e) verschijnselen en gebieden op verschillende ruimtelijke schalen kunnen beschrijven en analyseren;
- f) verschijnselen en gebieden kunnen beschrijven en analyseren door relaties te leggen tussen het bijzondere en het algemene.

Met **geografische informatie** kunnen omgaan houdt in dat leerlingen locatiegebonden informatie kunnen vinden, selecteren, verwerken, analyseren en weergeven. Leerlingen moeten:

- a) atlassen en (digitale) kaarten als informatiebron kunnen gebruiken;
- b) bij een gegeven opdracht kaarten kunnen selecteren, lezen, analyseren en interpreteren en een eenvoudige kaart produceren;
- c) aardrijkskundige verschijnselen en gebieden kunnen lokaliseren met behulp van functionele topografie;
- d) aardrijkskundige informatie in teksten, beelden en cijfers kunnen selecteren, lezen, analyseren, interpreteren en produceren;
- e) beelden die verkregen zijn via aardobservatietechnieken kunnen selecteren, lezen, analyseren en interpreteren;
- f) bij het bovenstaande eenvoudige vormen van GIS kunnen gebruiken, al dan niet gecombineerd met andere vormen van ICT zoals digitale foto's.

Wanneer leerlingen een eenvoudig **geografisch onderzoek** uitvoeren demonstreren ze hun onderzoekscompetentie: Systematische, toegepaste en methodische kennis wordt dan veelal gecombineerd. Daarbij gaat het om verschillende aspecten van geografisch besef: ze hebben kennis nodig van gebieden en vraagstukken en moeten in staat zijn geografische vragen te stellen, geografische werkwijzen kunnen hanteren en met geografische informatie om kunnen gaan.

## 7. Een aardrijkskundig houvast voor de praktijk

Aardrijkskundeonderwijs levert een belangrijke bijdrage aan burgerschapsvorming. Het leidt mensen op die bewust en verantwoord omgaan met natuur en samenleving, dichtbij en veraf. De mens - natuur relatie staat centraal bij aardrijkskunde. De vraag is hoe je deze zaken vertaalt naar de praktijk van het aardrijkskundeonderwijs.

In figuur 6 zie je de belangrijkste componenten van de schoolaardrijkskunde:

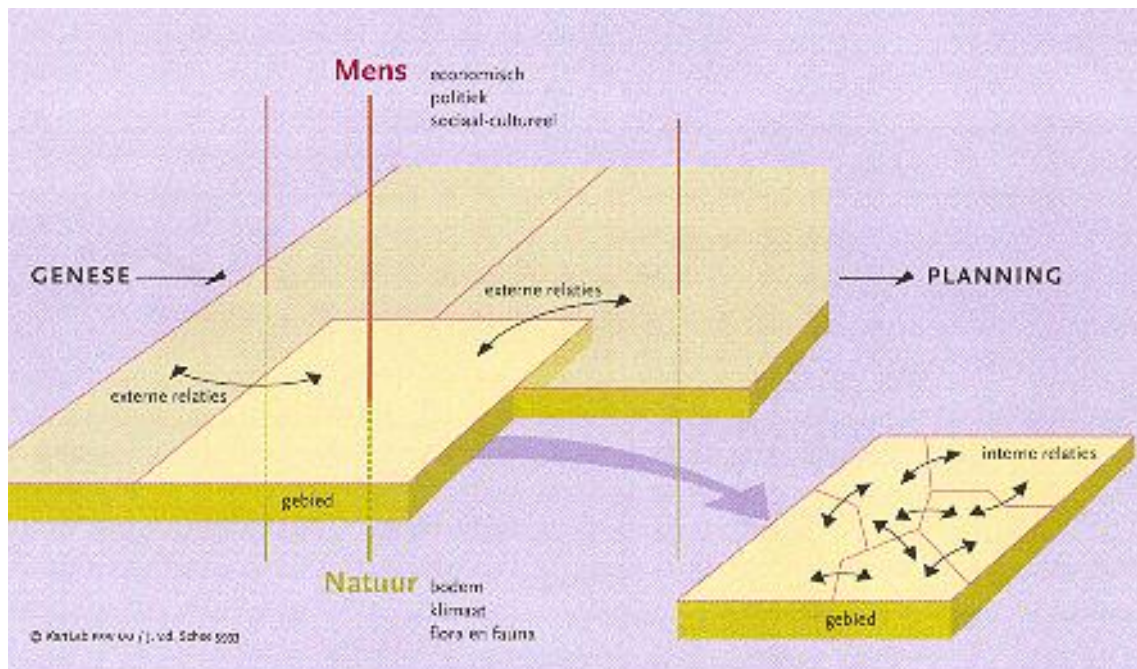
- Aardrijkskunde is het spannende verhaal over de relatie mens – natuur die op verschillende plekken op aarde en in de loop der tijd er steeds anders uitziet. Mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden.
- Daarnaast is een gebied niet los te zien van zijn omgeving. Relaties tussen gebieden – horizontale (interne en externe) relaties genaamd - zijn belangrijk naast relaties tussen menselijke en natuurlijke factoren (verticale relaties).
- Verder wordt in het aardrijkskundeonderwijs gekeken hoe de situatie in een bepaald gebied is ontstaan (genese) en wat de toekomstplannen zijn (planning).

Het geografisch analysemodel van figuur 6 is waar het om gaat bij aardrijkskunde ongeacht of je de eigen woonomgeving, Nederland, Europa of het Midden Oosten het uitgangspunt is. Welk gebied als startpunt fungeert hangt af van de gekozen vraagstelling. Het analysemodel helpt structuur aan te brengen en dat is handig bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van aardrijkskundelessen.

Neem als voorbeeld een les over toerisme. Toerisme in een gebied gaat over mensen (de lokale bevolking en de toeristen) in een gebied dat bepaalde natuurlijke kenmerken heeft (bijvoorbeeld zonnig is) of een bijzonder landschap heeft (bijvoorbeeld brede zandstranden). De ontwikkeling van toerisme in een bepaald gebied verandert in de loop der tijd onder andere afhankelijk van het overheidsbeleid. Toerisme verschilt van plaats tot plaats in aard en omvang. Of het ergens toeristisch

goed gaat hangt ook af van interne en externe relaties van het toeristisch gebied (verbindingen en handel met toeristen leverende gebieden). Het model helpt je na te denken over het geografisch gehalte van je les. Ook al is het een zeer eenvoudige weergave van de werkelijkheid, het biedt houvast. Dat geldt zeker ook voor leerlingen. Afhankelijk van het niveau van de leerlingen zijn in aardrijkskundelessen meer of minder complexe toepassingen van delen van figuur 6 te gebruiken.

Neem bijvoorbeeld de relatie mens - natuur in een les over vulkanisme. Aan de hand van een foto van een vulkaan in een schoolboek of met behulp van een filmpje van een vulkaanuitbarsting via de beamer zien leerlingen wat de natuurkrachten te weeg brengen in een bepaald gebied. Hoe ontstaat zo'n vulkaan (genese) en waarom zie je ze op sommige plekken op aarde? Mensen wonen in de directe nabijheid van de vulkaan. Waarom? Wat zijn de gevolgen? Wat doet de overheid? Een bordschets van het landschap rond bijvoorbeeld de Etna is in feite een invulling van het abstracte geografisch model uit figuur 6. Aardrijkskunde is leren denken over en met beelden, kaarten en structuurschetsen, zou je kunnen zeggen.



Figuur 6: Het geografisch analysemodel (Van der Schee, 2000b)

## 8. Waarom is aardrijkskunde zo'n boeiend vak om les in te geven?

Hoe ziet Nederland er in 2040 uit? Houden we droge voeten? Zijn de files opgelost? Wat is de grootste stad? Bestaan de provincies nog? Is Nederland een emigratieland? En hoe ziet de wereld eruit? Is de global warming en globalisering verder gegaan? Is er nog steeds oorlog in het Midden-Oosten? Zijn de Verenigde Staten nog steeds zo invloedrijk of zijn het China of India? Vragen over straks aan leerlingen die nu en in 2040 leven. Om over die vragen samen na te kunnen denken moet je eerst weten hoe het nu zit, welke processen waar spelen en waarom daar en wat mogelijke gevolgen zijn. Typisch geografische vragen dus. Daarover gaat aardrijkskunde.

De wereld komt bij aardrijkskunde de klas binnen de wereld van jou en jouw leerlingen. Dat maakt aardrijkskunde tot een boeiend vak.

Vooral omdat je die wereld met de moderne hulpmiddelen zo goed kan laten zien. Je samen met leerlingen verwonderen over wat er op aarde te zien is en nadenken over hoe dat komt of wat het betekent, dat maakt lesgeven in aardrijkskunde zo interessant..

Aardrijkskunde leert je ook vanuit verschillende perspectieven te kijken en te denken. Anders leren kijken naar een wereld die steeds anders is, dat is aardrijkskunde (Van der Schee, 2007) .

Aardrijkskunde leert je nadenken over wat er is, wat kan en wat wenselijk is. Not in my backyard of not in your backyard? Het gaat over ruimte en rechtvaardigheid. Geen gemakkelijk vak, maar wel zeer de moeite waard.

## Bronnen

- Ginkel, J. van (2002). *Van lokaal tot mondiaal. Over ruimtelijke organisatie op en tussen verschillende schaalniveaus*. Utrecht: Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen Universiteit Utrecht.
- Haubrich, H. (1994). *International Charter on Geographical Education*. Nürnberg: Commission on Geographical Education of the International Geographical Union / HGD.
- Hoekveld, G. (1969). *Zieken naar inhoud en grenzen van het onderwijsgeografisch bezig zijn*. *Geografisch tijdschrift*, 3(4), pp. 334-344.
- KNAG Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase (2003). *Gebieden in perspectief, natuur en samenleving, nabij en veraf*. Utrecht: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap.
- KNAG Commissie Aardrijkskunde VMBO (2008). *Kijk op een veranderende wereld*. Utrecht: Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap.
- Schee, J. van der (2000a). Aardrijkskunde moet concreter en herkenbaarder. *Geografie Educatief*, 1, pp. 5-7.
- Schee, J. van der (2000b). Helping children to analyse a changing world: looking for patterns and relationships in space. In: Robertson & R. Gerber (Eds.) *The Child's World. Triggers for Learning* (pp.214-231). Melbourne: Acer press,
- Schee, J. van der (2007). *Gisse leerlingen. Geografische Informatie Systemen, geografisch besef en aardrijkskundeonderwijs*. Amsterdam: Onderwijscentrum VU.
- Schuiling, R. (1908). *Onze aarde, geschetst naar hare Natuurlijke Landschappen*. Zutphen: Thieme.
- Vaart, R. van der (1990). *Aardrijkskunde op school*. Leiden: Nijhoff.
- Vaart, R. van der (2001). *Kiezen en delen. Beschouwingen over de inhoud van het schoolvak aardrijkskunde*. Utrecht: Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen Universiteit Utrecht.
- Vaart, R. van der & Schee, J. van der (2002). De overzichtskaarten in Bosatlas en het aardrijkskundeonderwijs. *Kartografisch tijdschrift*, 27(4), 37-43.
- Vankan, L. (2000). Kijken naar de golven en de stroming zien. *Geografie*, 9(1), 12-14.
- [www.knag.nl](http://www.knag.nl) (recente ontwikkelingen, PR voor aardrijkskunde en examenomschrijvingen)

- [www.slo.nl](http://www.slo.nl) (kerndoelen aardrijkskunde en uitwerkingen)
- <http://igu-cge.tamu.edu> (International Charter on Geographical Education, International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity and the Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development)
- <http://www.minocw.nl/documenten/kerndoelenboekje.pdf> (kerndoelen basisschool)
- [http://www.minocw.nl/documenten/kerndoelen\\_onderbouwvo.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/kerndoelen_onderbouwvo.pdf) (kerndoelen onderbouw)

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.2. Welke benaderingen van een schoolvak of leergebied kunnen worden onderscheiden?

#### 5.2.3. Verder lezen - big ideas bewegingsonderwijs

Van den Berg, T., Hazelebach, C., Oldeboom, B., Tempels, C. & Korthagen, F. (2006). Kernreflectie bij bewegen: Een voorbeeld van integratie van kernreflectie en vakonderwijs. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27(2), 22-29.

Berkel, M. van , et al. (2007). *Perspectieven op bewegen. Didactiek bewegingsonderwijs voor de basisschool*. De Meern: 't Web .

Stegeman, H. (2000). *Belang van bewegingsonderwijs*. Proefschrift. Jan Luiting Fonds, Zeist (2010), Nieuwegein: Arko.

SLO (2007). *Basisdocument bewegingsonderwijs voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.2. Welke benaderingen van een schoolvak of leergebied kunnen worden onderscheiden?

#### 5.2.4. Reflectie en discussie

Wat zijn de “big ideas” binnen jouw vak of leergebied? Waar gaat het om? Wat is de essentie? Weet je dat zelf? Is daar consensus over binnen de beroepsgroep, binnen jouw eigen team? Praten jullie als opleiders daar wel eens over? En hoe vrijblijvend is zo’n gesprek? Hebben jullie studenten helder in beeld wat de “big ideas” zijn? Vind je het belangrijk dat studenten dat helder in beeld hebben? Waarom? Moeten leerlingen die “big ideas” als zodanig (her)kennen? Waarom?

Wat zijn jouw antwoorden op bovenstaande vragen? En wat zijn de antwoorden van je directe collega’s? Komen ze overeen? Zijn ze verschillend? En wat doe je met die wetenschap?



## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.3. Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn of haar ontwikkeling als vakdidacticus?

#### 5.3.1a. Theoretisch perspectief: De ontwikkeling van vakdidactische kennis bij beginnende bètadocenten - Jan van Driel

##### Inleiding

Omdat de term vakdidactiek nogal breed en verschillend wordt gedefinieerd, spreek ik in plaats van vakdidactische kennis liever over *pedagogical content knowledge* (PCK), door Shulman omschreven als “that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding” (Shulman, 1987, p.8). Met de term ‘amalgam’ benadrukt Shulman de onlosmakelijkheid van de verbinding tussen de twee hoofdbestanddelen van PCK, te weten kennis van *content* en *pedagogy*. Het gaat bij PCK –kort gezegd- om inzicht in de manieren waarop leerlingen vakinhoudelijke zaken begrijpen (of niet!), en om kennis van doceeractiviteiten waarmee dit begrip bevorderd kan worden. Essentieel in PCK is het accent op het bevorderen van het leren van vakinhoud: een docent kan een groot arsenaal aan strategieën hebben om een bepaald concept (bijv. de wet van Ohm) uit te leggen, het gaat bij PCK om het inzicht welke strategie wanneer geschikt is, en voor welke leerling(en) (Van Driel & Verloop, 1998).

Een ander belangrijk aspect van PCK is het idee dat het kenmerkend is voor de professionaliteit van vakdocenten (“*their own special form of professional understanding*”). PCK betreft een vorm van praktijkkennis van docenten (Verloop, Van Driel & Meijer, 2001), die vaak moeilijk door docenten zelf te expliciteren is. Vanuit het perspectief van PCK is een deskundige vakdocent in staat om te bepalen wanneer een groep leerlingen gebaat is bij klassikale instructie en wanneer de leerlingen de stof beter zelfstandig kunnen bestuderen, individueel of in een kleine groep, welke opdrachten in dat geval effectief zijn en hoe de leerlingen hierbij begeleid moeten worden. Deze gedachte maakt het werk van de vakdocent weliswaar complex maar ook uitdagend. Inmiddels is er heel wat onderzoek verricht naar de PCK van bètadocenten in het voortgezet onderwijs (Een voortreffelijk overzicht is te vinden in Abell, 2007).

Kennisname van dit onderzoek geeft lerarenopleiders inzicht in de complexiteit van PCK, waardoor zij de ontwikkeling van PCK bij docenten (in-opleiding) beter kunnen begrijpen en zo nodig bijsturen.

##### De ontwikkeling van PCK

Uit onderzoek naar PCK ontwikkeling bij beginnende bètadocenten blijkt dat het dit een complex proces is, dat zich moeilijk laat plannen of voorspellen. Een belangrijke pijler voor de ontwikkeling van PCK is de vakinhoudelijke kennis van de beginnende docent. Gedegen vakkennis blijkt een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van PCK. Wanneer de vakinhoudelijke kennis van docenten (-in-opleiding) erg beperkt is, of veel misconcepties bevat, belemmert dit de ontwikkeling van PCK (Halim & Meerah, 2002). In zulke gevallen zijn docenten meestal sterk geneigd zich aan de lesmethode te houden, vooral klassikaal les te geven, en interactie over de stof te vermijden. Zodoende ontwikkelen zij nauwelijks of geen inzicht in de wijze waarop de leerlingen de vakinhoud verwerken, en welke moeilijkheden zij daarbij ondervinden. Indien docenten wel over een goede vakinhoudelijke kennisbasis beschikken, gaat de ontwikkeling van hun PCK gepaard met een verdere

ontwikkeling van die vakinhoudelijke kennis. Onderzoek heeft laten zien dat de vakinhoud vanuit andere perspectieven geïnterpreteerd wordt en dat docenten meer verbanden gaan zien tussen elementen van de vakinhoud (Gess-Newsome & Lederman, 1999). Dit is in overeenstemming met de bekende wijsheid dat je de vakinhoud pas echt leert begrijpen door deze te onderwijzen.

De andere bron voor de ontwikkeling van PCK is doceerervaring: PCK leer je niet uit een boekje of via een cursus, maar juist door lessen voor te bereiden, te geven en hierop te reflecteren, ontstaan inzichten in hoe leerlingen met de vakinhoud omgaan, en hoe je hierop als docent optimaal kunt inspelen. In de eerste fase van de lerarenopleiding blijken docenten-in-opleiding nog weinig progressie op dit gebied te maken. Het blijkt dat zij eerst een aantal basale competenties (met name op het gebied van *classroom management*) en voldoende zelfvertrouwen moeten ontwikkelen, voordat de ontwikkeling van PCK op gang komt. In deze fase kan het effectief zijn om docenten-in-opleiding specifieke opdrachten te geven om hen te richten op de manieren waarop leerlingen met vakinhoud omgaan: observeren van gesprekken tussen leerlingen over de vakinhoud, analyseren van schriftelijk werk van leerlingen, gesprekken voeren met een leerling (één-op-één) over een specifiek vakinhoudelijk concept of probleem, etc. Doceerervaring opdoen is op zich niet voldoende; in de lerarenopleiding moet op gestructureerde wijze worden ingegaan op het verband tussen vakinhoud en wat er tijdens de lessen gebeurde. Indien dit achterwege blijft, blijft de ontwikkeling van PCK vaak impliciet, of fragmentarisch (Van Driel & Berry, 2010). Hoe dan ook geldt dat een lerarenopleiding slechts een beperkte mate van praktijkleren kan omvatten. De ontwikkeling van PCK is dan ook een proces dat zich voortzet tijdens de beroepsbeoefening. Uit longitudinaal onderzoek blijkt dat verschillende componenten uit de kennisbasis van docenten in de loop van de tijd integreren tot een conglomeraat van praktijkkennis (Mulholland & Wallace, 2005).

### **Concrete aanpakken binnen de bètalerarenopleiding**

Zelf heb ik enkele jaren onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van PCK bij scheikundedocenten-in-opleiding over het leren en onderwijzen van deeltjesmodellen: atomen, ionen, moleculen, en dergelijke. Dit betreft een centraal thema in het scheikundeonderwijs. Onderzoek naar het leren van deze modellen heeft talloze leermoeilijkheden en misconcepties aan het licht gebracht, welke vooral voortkomen uit de verwarring tussen de wereld van de waarneembare verschijnselen en die van de deeltjesmodellen (zie bijvoorbeeld Harrison & Treagust, 1996). Tijdens bijeenkomsten vakdidactiek lieten we de scheikundedocenten-in-opleiding eerst reflecteren op hun eigen ervaringen als leerling tijdens het begin van het scheikundeonderwijs. In aansluiting daarop lieten we hen artikelen uit de wetenschappelijke literatuur lezen over het leren van deeltjesmodellen. Vervolgens moesten ze nadenken over de lessen die ze recent gezien of zelf gegeven hadden vanuit de problematiek in de literatuur. Ook lieten we hen schoolboeken analyseren. Op deze manier hoopten we hen bewust te maken van de problemen die mogelijk zouden kunnen optreden bij het leren van deeltjesmodellen en van mogelijke spraakverwarring tussen hen, als vakexperts, en de leerlingen. Uit het onderzoek bleek dat dit grotendeels lukte. Uiteindelijk moesten de docenten-in-opleiding een reeks lessen ontwerpen en uitvoeren waarin zij -op grond van de verworven inzichten- zo goed mogelijk inspeelden op deze problematiek. Hierbij kwamen grote onderlinge verschillen tussen docenten-in-opleiding naar voren. Op grond van de manier waarop zij over hun bevindingen in de praktijk rapporteerden, bleek dat sommigen erg goed waren geslaagd in het herkennen van en inspelen op specifieke leermoeilijkheden, terwijl anderen hierover slechts in zeer globale bewoordingen rapporteerden. Enkelen gaven aan dat ze zoveel aandacht nodig hadden voor het handhaven van een ordelijke situatie in hun klas dat ze nauwelijks oor en oog hadden gehad voor de manieren waarop hun leerlingen met de deeltjesmodellen waren omgegaan (Van Driel, De Jong & Verloop, 2002). De

conclusie uit dit onderzoek is dat het leren van basale vakdidactische noties en vaardigheden slechts gedeeltelijk succesvol verloopt, zelfs als dit leerproces wordt georganiseerd in een gevorderd stadium van deze lerarenopleiding (Vergelijkbare conclusies werden getrokken in De Jong, Van Driel & Verloop, 2005 en Justi & Van Driel, 2005).

Een andere aanpak is ontwikkeld en onderzocht in Australië, door John Loughran en collega's. In deze aanpak stellen docenten-in-opleiding voor centrale vakinhoudelijke concepten (zoals 'kracht' of 'chemische reactie') een Resource Folio samen. Eerst ontwikkelen zij een zogenaamde CoRe (Content Representation) aan de hand van een set vragen: wat moeten leerlingen over dit concept leren, waarom is dit concept belangrijk, welke leermoeilijkheden over dit concept ken je, welke doceerprocedures ken je, en wanneer of hoe zou je die willen toepassen, etc. Een CoRe kan het product zijn van een gezamenlijke exercitie van een groep docenten-in-opleiding tijdens een vakdidactiekbijeenkomst. Op basis van hun praktijkervaringen schrijven de docenten-in-opleiding vervolgens een PaP-eR (Pedagogical and Professional-Experience Repertoire). Hierin beschrijven zij hun individuele ervaringen met het onderwijzen en het leren van het betreffende vakinhoudelijke concept. Een PaP-eR kan verschillende vormen aannemen: een woordelijk uitgeschreven onderwijsleergesprek, gevolgd door een analyse of reflectie, een gedetailleerd en goed onderbouwd lesontwerp, een collectie van leerling-producten, -uitspraken en opvallende vragen die leerlingen tijdens de les stelden, gevolgd door een analyse in termen van specifieke leeropbrengsten en – moeilijkheden, enzovoorts. Onderzoek naar het werken met Resource Folios bracht naar voren dat het zelf laten ontwikkelen van CoRes en PaP-eRs door docenten-in-opleiding op basis van een mix van praktijkervaringen op school en instituutsonderwijs leidt tot een verdieping van hun vakinhoudelijke kennis enerzijds, en tot beter geëxpliciteerde PCK anderzijds. Een uitgebreid overzicht van deze aanpak, inclusief verschillende uitgewerkte praktijkvoorbeelden, is te vinden in Loughran, Berry & Mulhall (2006).

## Slot

PCK is, zoals gezegd, bij uitstek een vorm van kennis die door vakdocenten in de loop van hun opleiding en beroepsbeoefening wordt ontwikkeld. Behalve vakinhoudelijke kennis en doceerervaring spelen persoonlijke en contextuele factoren een belangrijke rol bij deze ontwikkeling. Docenten met overeenkomstige vakkennis die ervaring hebben met hetzelfde curriculum, blijken soms sterk verschillende PCK te hebben ontwikkeld, bijvoorbeeld omdat hun persoonlijke opvattingen over effectief bètaonderwijs uiteenlopen (zie bijvoorbeeld Henze, 2006). Uit al het onderzoek op dit gebied blijkt dat het (leren) onderwijzen van vakinhouden een complex proces is, dat veel meer omvat dan het verwerven van een set didactische vaardigheden. Lerarenopleiders zouden docenten (in-opleiding) vooral moeten richten op het kritisch (leren) kijken naar hun eigen praktijk, met name vanuit het leren van vakinhouden door hun leerlingen, en hen van daaruit helpen zoeken naar adequate doceerstrategieën. Voor de ontwikkeling tot volwaardig vakdocent moet het leerproces na de initiële opleiding worden voortgezet, tijdens de inductiefase en via voortgaande professionalisering, met name door middel van specifieke vakdidactische ontwikkel- en onderzoeksactiviteiten (Van Driel, 2010).

## Referenties

- Abell, S.K. (2007). Research on science teacher knowledge. In: Abell, S. & Lederman, N. (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 493-536). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Jong, O., Van Driel, J.H., & Verloop, N. (2005). Preservice teachers' pedagogical content knowledge of using particle models in teaching chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 947-964.
- Gess-Newsome, J. & Lederman, N.G. (1999). *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Halim, L. & Meerah, S.M. (2002). Science trainee teachers' pedagogical content knowledge and its influence on physics teaching. *Research in Science & Technology Education*, 20, 215-225.
- Harrison, A.G., & Treagust, D.F. (1996). Secondary students' mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. *Science Education*, 80, 509-534.
- Henze, I. (2006). *Science teachers' knowledge development in the context of educational innovation* (Dissertatie). Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Justi, R., & Van Driel, J.H. (2005). The development of science teachers' knowledge on models and modelling : promoting, characterizing, and understanding the process. *International Journal of Science Education*, 27, 549-573.
- Loughran, J.J., Berry, A. and Mulhall, P. (2006). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Mulholland, J. & Wallace, J. (2005). Growing the tree of teacher knowledge: ten years of learning to teach elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 767-790.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Van Driel, J.H. van, & Verloop, N. (1998). 'Pedagogical content knowledge': een verbindend element in de kennisbasis van docenten. *Pedagogische Studiën*, 75, 225-237.
- Van Driel, J.H., De Jong, O., & Verloop, N. (2002). The development of preservice chemistry teachers' PCK. *Science Education*, 86, 572-590.
- Van Driel, J.H., & Berry, A. (2010). The Teacher Education Knowledge Base: Pedagogical Content Knowledge. In B. McGraw, P.L. Peterson, E. Baker, (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd edition; Vol. 7 (pp. 656-661). Oxford: Elsevier.
- Van Driel, J.H. (2010). *Model-based development of science teachers' pedagogical content knowledge*. Bijdrage aan Research Seminar, Science Learning Centre, York, UK. Te vinden op: <https://www.sciencelearningcentres.org.uk/research-and-impact/research-seminars/NSLC%20UYSEG%20seminar%20van%20Driel.pdf>.
- Verloop, N., Driel, J.H. van, & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 5, 441-461.

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.3. Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn of haar ontwikkeling als vakdidacticus?

#### 5.3.1b. Theoretisch perspectief: Vakdidactische scholing van geschiedenisleraren-in-opleiding - *Carla van Boxtel*

Goed geschiedenisonderwijs is zinvol en aantrekkelijk voor leerlingen. Om zulk onderwijs te kunnen realiseren heeft de leraar-in-opleiding (lio) een flinke dosis vakinhoudelijke kennis nodig en daarnaast pedagogisch-onderwijskundige kennis en vaardigheden. Dat is echter onvoldoende. Vakdidactische scholing is misschien wel de kern van een goede lerarenopleiding. In de vakdidactiek komen vakkennis en didactische kennis en vaardigheden ook samen. Hoe ondersteunt de opleider de leraar-in-opleiding bij zijn of haar ontwikkeling als vakdidacticus?

#### **Vakdidactische kennis**

Drie soorten vakdidactische kennis zijn van belang voor de opleiding tot geschiedenisleraar:

- 1) kennis van de kern van het (school)vak geschiedenis
- 2) kennis van hoe leerlingen over geschiedenis denken en de moeilijkheden die ze kunnen ondervinden bij het leren van geschiedenis
- 3) kennis van leermiddelen en didactische strategieën die ingezet kunnen worden om het leren van geschiedenis te bevorderen en moeilijkheden te overkomen

#### *Ad 1. Kennis van de kern van het (school)vak geschiedenis:*

Over de doelen van geschiedenisonderwijs is en wordt veel gediscussieerd (zie o.a. Van Boxtel & Grever, in druk; Klein, 2010; Wilschut, 2009; Wilschut, Van Straaten & Van Riessen, 2004; Barton & Levstik, 2004). De leraar moet kunnen participeren in dit debat en het schoolvak kunnen legitimeren. Om de eigen visie op het schoolvak verder te ontwikkelen dient de lio te reflecteren op de eigen opvattingen, de inhoud en doelen van het formele curriculum, de discussies die daarover gevoerd worden en de functies die historici en geschiedenisleraren aan het vak toekennen.

De vraag naar de kern van het vak kan op verschillende manieren beantwoord worden. In recente vakdidactische literatuur staat historisch denken en redeneren centraal (zie Van Drie & Van Boxtel, 2008; Lévesque, 2008; Seixas, 2008; VanSledright & Limon, 2006; Seixas, 2004; Wineburg, 2001). Vanuit dit perspectief moet de lio vertrouwd worden gemaakt met de metaconcepten en benaderingswijzen die kenmerkend zijn voor geschiedenis, zoals het historisch contextualiseren, inleving en het beoordelen van de standplaatsgebondenheid en representativiteit van bronnen. De kern kan ook beschreven worden door een typering te geven van de aard van de kennis die bij geschiedenis verworven wordt (Wilschut e.a., 2004). Leerlingen moeten zich een beeld vormen van historische personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen; historische begrippen leren die deze verschijnselen beschrijven en chronologische en causale relaties kunnen leggen. De kennis die op langere termijn moet overblijven als referentiekader om zich in de tijd te kunnen oriënteren wordt in Nederland oriëntatiekennis genoemd. Historische kennis wordt daarbij vooral opgevat als middel (Van Drie, Logtenberg, Van der Meijden, & Van Riessen, 2009).

Lio's zijn niet altijd vertrouwd met de denk- en redeneerwijzen zoals in de vakdidactische literatuur beschreven. Om beter zicht te krijgen op de kern van het vak geschiedenis kan een vergelijking met andere mens- en maatschappijvakken zinvol zijn (Van Boxtel, 2009). De opvattingen die lio's over geschiedenis als schoolvak hebben zijn niet altijd congruent met hun opvattingen over geschiedenis als academische discipline. Lio's erkennen bijvoorbeeld de actieve rol van de historicus in het genereren van historische kennis, het interpretatieve karakter van geschiedschrijving en het belang van multiperspectiviteit, terwijl deze ideeën minder een rol spelen in hun denken over het schoolvak geschiedenis.

#### *Ad 2. Kennis van hoe leerlingen denken over geschiedenis en wat moeilijk is aan het leren van geschiedenis:*

Lio's moeten zicht krijgen op de wijze waarop de voorkennis, interesses, ervaringen en achtergrond van leerlingen het leren van geschiedenis beïnvloeden. Zo kan de opvatting dat geschiedenis het verhaal is van 'wat er is gebeurd', in plaats van een interpretatie, het historisch denken hinderen (Maggioni, VanSledright & Alexander, 2009). Leerlingen hebben moeite met diverse aspecten van historisch denken en redeneren en het verwerven van historische begrippen (zie Barton, 2008; Van Drie & Van Boxtel, 2008; Halldén, 1997). Ze zijn bijvoorbeeld geneigd het verleden te beoordelen vanuit hun hedendaagse kader van ervaringen, waarden en normen. Verder vraagt de vaktaal veel van de taalvaardigheid van leerlingen (Van Boxtel & Van Drie, 2010). De kennis die leerlingen buiten school verwerven, bijvoorbeeld via films of verhalen die thuis worden verteld, komt niet altijd overeen met wat in de geschiedenisles wordt onderwezen (o.a. Peck, 2010; Epstein & Shiller, 2010; Wineburg, Mosborg, & Porat, 2010; Virta, 2009; Seixas, 1993).

De interesses van leerlingen verschillen per leeftijdsgroep (zie Wilschut e.a., 2004). Leerlingen zijn geïnteresseerd in specifieke historische onderwerpen, zoals de Tweede Wereldoorlog of de Romeinen; thema's die morele kwesties betreffen en thema's die het vreemde van het verleden laten zien (Barton & Levstik, 2004). Desinteresse kan te maken hebben met het feit dat veel leerlingen geen duidelijk idee hebben van het nut van geschiedenisonderwijs (Haydn & Harris, 2010).

Het is belangrijk dat lio's hun persoonlijke theorieën en veronderstellingen over leerlingen en leermoeilijkheden expliciteren. Zicht krijgen op verschillen tussen leerlingen en op wat leerlingen interessant en lastig vinden en wat ze met hulp kunnen, kan eigenlijk alleen in de praktijk. De opleider kan dit ondersteunen door lio's te vragen om bijvoorbeeld leerlingproducten te analyseren, interviews af te nemen met leerlingen of leerlingen hardop te laten denken bij een taak. Met een goed overzicht van de probleemgebieden kan de opleider de vragen waar de lio zelf mee komt in een breder kader plaatsen en lio's stimuleren vakdidactische literatuur of collega's te raadplegen.

De opleider zal er overigens voor moeten waken dat lio's de problemen die in de literatuur en praktijk gesignaleerd worden niet als beperking benaderen maar als uitdaging, als iets dat ze met succes kunnen aanpakken. Er zijn dus voorbeelden van 'good practices' nodig.

#### *Ad 3. Kennis van leermiddelen en didactische strategieën:*

Rekening houdend met de eindtermen, de eigen visie op het schoolvak en de interesses en voorkennis van de leerlingen, moet de leraar leerdoelen kunnen formuleren en in aansluiting daarop leerinhouden, -middelen, -activiteiten en toetsvormen kunnen kiezen. De vakdidactische literatuur beschrijft een heel scala aan strategieën, bijvoorbeeld om de interesse van leerlingen op te wekken, begripsontwikkeling te bevorderen, leerlingen te oefenen in het toepassen van oriëntatiekennis, historisch denken en redeneren te bevorderen, taalzwakke leerlingen te ondersteunen en les te geven over beladen historische thema's (zie bijvoorbeeld Havekes, De Vries & Aardema 2010; Van

Riessen, Logtenberg, & Van der Meijden, 2009; Phillips, 2008; Van Drie, 2005; Van Boxtel & Timmer, 2002). In de opleiding kunnen deze strategieën aangereikt en geoefend worden. Daarbij is het belangrijk dat de opleider bij de keuze en het gebruik van specifieke leermiddelen en leeractiviteiten steeds om een legitimatie en reflectie vraagt op basis van vakdidactische kennis en inzichten.

Lio's ervaren meestal dat het handelen van leraren afwijkt van de theorie die ze krijgen in de opleiding. Het is daarom belangrijk dat ze durven experimenteren. Bij het bestuderen van bestaande praktijken moet de opleider er voor waken dat lio's zich richten op het gedrag van de leraar zonder oog te hebben voor de onderliggende praktijkkennis. Concept mapping en stimulated recall interviews met leraren helpen de praktijkkennis van leraren te expliciteren, zodat die vergeleken kan worden met de kennis van de lio zelf (Meijer, Zanting & Verloop, 2002).

Lio's komen vaak niet tot een duurzame implementatie van methodes die in de opleiding aandacht krijgen, omdat ze druk voelen om het curriculum te dekken, nog te onzeker zijn over het managen van de klas of concluderen dat leerlingen het niet kunnen (o.a. Adler, 2008). Lio's die heel helder voor ogen hebben wat ze beogen met hun lessen, zullen meer geneigd zijn om te onderwijzen op een wijze waarbij leerlingen tot diepere verwerking komen en geëngageerd zijn in historisch denken en redeneren (zie ook Barton & Levstik, 2004). Verder kan het op elkaar betrekken van vakinhoudelijke en vakdidactische scholing een krachtige aanpak zijn. Meer kennis van leerinhouden, inclusief daaraan gerelateerde visuele representaties (zoals afbeeldingen en films) en verhalen, vergemakkelijkt het structureren van leerstof en de selectie van passende didactische methodes.

### **Een reflectieve en onderzoekende houding**

Een reflectieve en onderzoekende houding is noodzakelijk voor het levenslang leren dat het beroep van leraar vereist. Opleiders moeten om de ontwikkeling van een reflectieve en onderzoekende houding te bevorderen op de hoogte zijn van uitkomsten van geschieddidactisch onderzoek en bij voorkeur ook zelf onderzoek doen of er een bijdrage aan leveren.<sup>5</sup>

### **Tot slot**

De opleider kan de lio ondersteunen in diens ontwikkeling als vakdidacticus door te werken aan een vakdidactische kennisbasis zoals hierboven geschetst, met oog voor de specifieke context waarin de lio handelt en met nadruk op de ontwikkeling van een reflectieve en onderzoekende houding.

### **Literatuur**

Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. In L.S. Levstik & C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). New York: Routledge.

Barton, K.C. (2008). Research on students' ideas about history. In L.S. Levstik & C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239-258). New York: Routledge.

Barton, K.C. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah NJ: Erlbaum.

---

<sup>5</sup> Het IVGD werkt in 2010-2011 aan een publicatie waarin een overzicht wordt gegeven van onderzoek naar het leren en onderwijzen van geschiedenis en die voorbeelden bevat van onderzoeksmethoden die lio's zouden kunnen gebruiken.

- Epstein, T., & Shiller, J. (2010). Race, gender and the teaching and learning of national history. In C. Parker (Ed.). *Social studies today. Research and practice* (pp. 95-101). New York: Routledge.
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 201-210.
- Havekes, H., de Vries, J., & Aardema, A. (2010). Actief historisch denken. Vijf jaar werkvormen die leerlingen stimuleren om historisch te denken. *Kleio*, 51(4), 42-46.
- Haydn, T., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261.
- Klein, S. (2010). Teaching history in the Netherlands. Teachers' experiences of a plurality of perspectives. *Curriculum Inquiry*, 40(5), 614-635.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2008). *Scaling up the benchmarks of historical thinking. A Report on the Vancouver Meetings*. February 14-15.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.
- Maggioni, L., VanSledright, B. & Alexander, P.A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-213.
- Meijer, M.C., & Zanting, A., & Verloop, N., (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.
- Peck, C. (2010). Storying the nation. How students' ethnic identities influence understanding of historical significance in Canadian history. *Paper presented at the AERA Annual Meeting, April 30<sup>th</sup>-May 4<sup>th</sup>*, Denver.
- Phillips, I. (2008). *Teaching history. Developing as a reflective secondary teacher*. Los Angeles: Sage.
- Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Van Boxtel, C. (Red.) (2009). *Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken. Theorie en praktijk*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van Boxtel, C., & Grever, M. (2011). Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands, ca. 1968-2008. In E. Erdmann & W. Hasberg (Eds.), *Historical education, historical culture and historical didactics in EU-Europa*.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2010). Leer de vaktaal gebruiken. Taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof begrijpen. *Kleio*, 51(3), 18-22.
- Van Boxtel, C., & Timmer, M. (2002). De Middeleeuwen in beeld. *Kleio*, 6, 9-10.
- Van Drie, J. (2005). *Learning about the past with new Technologies. Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning*. Utrecht. <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2005-1220-200137/UUindex.html>



- Van Drie, J., Logtenberg, A., Van der Meijden, B., & Van Riessen, M. (2009). "When was that date?" Building and assessing a frame of reference in the Netherlands. *Teaching History*, 137, 14-21.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- Van Riessen, M., Logtenberg, A., & Van der Meijden, B. (2009). *Oriëntatiekennis toetsen. Analyse en handreiking*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- VanSledright, B. & Limon, M. (2006). Learning and Teaching social studies: a review of cognitive research in history and geography. In P.A. Alexander, & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 545-570). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Virta, A. (2009). Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural education*, 20(4), 285-297.
- Wilschut, A. (2009). History teaching at the mercy of politicians and ideologues. Germany, England and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693-723. DOI: 10.1080/00220270903049446.
- Wilschut, A., Van Straaten, D. & Van Riessen, M. (2004). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., Mosborg, S., & Porat, D. (2010). What can Forrest Gump tell us about students' historical understanding? In C. Parker (Ed.), *Social studies today. Research and practice* (pp. 105-112). New York: Routledge.

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.3. Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij de ontwikkeling als vakdidacticus?

#### 5.3.2. Praktisch perspectief: Aanpassing van een minor 'Oriëntatie op taalcoördinator' - *Wytzke van der Leij*

PABO INHolland

*(ontleend aan een authentieke situatie in het kader van het VELON-registratietraject lerarenopleiders)*

#### **Wat ik zinvol vind, moet betekenisvol voor studenten zijn...maar ook vice versa**

Toen ik terugkwam uit Aruba stond ook twee maal per jaar het verzorgen van de differentiatieminor 'oriëntatie op taalspecialist' op mijn rooster. De collega die de minor ontwikkelde, had helaas door inkrimping de opleiding verlaten. Niemand dus om raad aan te vragen bij deze minor. Ik heb het eerste jaar uitgevoerd wat er was, maar dat schuurde verschrikkelijk. Studenten leerden wel veel; het was wel betekenisvol voor ze, maar helaas voor mij minder. Ik voelde dat onderdelen niet zinvol genoeg waren; te weinig cross-over naar verbreding van vakkennis naar eigen visie op taalonderwijs en daarmee de visie op onderwijs. Natuurlijk was het uitspitten van didactieken zoals kansrijke taal of taalvorming nieuwe stof, maar ik miste de diepgang. Het bleef steken in leuke lessen van de studenten; op vakdidactisch niveau en verdieping van bepaalde onderwijsstromingen. Niet precies wat ik wilde...

Ik heb studenten dit jaar gevraagd om bij de evaluatie aan te geven waar het volgens hen aan ontbrak. Ik heb wel die eerste minor al meer naar mijn hand gezet. Dat was al een stap in de goede richting. Na afloop van de eerste minor bleek dat studenten precies hetzelfde als ik misten. In april startte de laatste minor en ik ben heel hard aan het werk gegaan om de minor helemaal om te gooien. Daarom heb ik ook contact opgenomen met Inholland Zuid. Zij waren ook met dezelfde minor aan de slag gegaan. Een collega uit Rotterdam stelde een ontmoeting voor tijdens een gezamenlijke studiedag. Daar kwam eigenlijk al vrij snel uit dat zij met hetzelfde worstelden en dat heeft geresulteerd in een andere minor, die zelfs anders is gaan heten: oriëntatie op taalcoördinator. Studenten moeten nu gericht onderzoek doen naar de taalvisie en het taalbeleid van de praktijkschool. Zodat studenten de aanzet zijn tot verbetering van het onderwijs. Daarnaast hebben studenten zelf ook een rol in die taalinnovatie. Tijdens de geweldige leuke colleges hebben we ons verdiept in heel veel zinvolle dingen: de competenties van een taalcoördinator; visies op taaldidactiek; recente ontwikkelingen op het gebied van Nederlands; taalbeleid en taalvisie; taalvernieuwing binnen de basisschool en het uitwerken van een eigen visie op taalonderwijs. Maar ook het bezoek aan Taalvorming in Amsterdam en het uitnodigen van een dichteres die presentaties op scholen gaf. Uiteindelijk is de minor meer dan goed verlopen; de lessen waren door de andere werkvormen heel betekenisvol en inspirerend. Studenten gaven ook mini-colleges aan anderen en werkten in teams aan hun onderzoek. Met name het onderzoek naar hun eigen taalvisie en de vertaling daarvan in een concrete lessenserie was erg geslaagd. Studenten waren ook unaniem positief en er schuurde niets meer; of het moest zijn dat het vuurtje nu ontstoken was en ze meer wilden....

## **Samengevat:**

### *In situatie*

differentiatie-minor docent in een onderzoekssetting een lessenserie voor de basisschool laten schrijven. Ook moest een visie op taal onderwijs worden geformuleerd.

### *deed ik*

De les en studenten vroegen om een andere invulling en een andere rol van mij; ik wisselde van rol. Nam mezelf als lerende mee in die rol.

### *was zichtbaar*

Opleidingsdidactisch sterke aanpak. De samenwerking was belangrijk voor zowel mij als de studenten. Door de leuke lessen en de eigen inbreng van studenten was het pedagogisch/ didactisch rendement hoog

### *zodat*

Studenten meer vanuit hun eigen kracht leren werken en hun activiteiten weten af te stemmen op wat ze werkelijk met onderwijs en hun kinderen willen.

## **Reflectie, gerelateerd aan de specifieke competentiegebieden van de VELON-beroepsstandaard:**

- Uit de grondslag: ik hoop dat dit voorbeeld laat zien dat ik zowel mijn eigen ontwikkeling wil blijven sturen, maar ook de ontwikkeling van studenten centraal wil stellen. En omdat het eindproduct ook een lessenserie was, kom ik ook aan de leerlingen op de basisschool toe. Voor wie doen we het eigenlijk? Dat maakt het voor mij een mooie drieslag. Verder vind ik dat mijn kritische houding en mijn betrokkenheid wel naar voren komt door het wezenlijk veranderen van de bestaande minor zodat studenten meer vanuit hun eigen verantwoordelijkheid op wat zij wilden leren, konden werken. Dat vind ik echt geslaagd.
- Uit het gebied pedagogisch competent heb ik nadrukkelijk gewerkt aan de interactie met studenten. Hun inbreng was essentieel in de lessen. Ook toen een student met het voorstel kwam die dichteres uit te nodigen voor een workshop, heb ik dat meteen gedaan! En het bijhouden van de Quicksan en de competenties die zij wilden ontwikkelen.
- Het gebied opleidingsdidactisch: Door het vertalen van mijn eigen deskundigheid naar zinvolle en betekenisvolle opdrachten kon ik echt merken dat de leeromgeving krachtig en inspirerend werd ervaren. Bij het onderzoek heb ik alle studenten begeleid; het was de basis van hun eindproduct. En aan het eind de vraag aan studenten: wil en kan ik taalcoördinator worden...reflectie op de hele minor.
- Organisatorisch: We hadden twee avonden van elk 4 uur te vullen elke week. Dat eiste de nodige discipline bij het voorbereiden. Want ik wilde best veel laten zien en laten ervaren. Ik heb een routeplanner per avond gemaakt en steeds deadlines en peerreview-momenten ingelast zodat iedereen bij kon blijven en van elkaar kon profiteren en leren. Iedereen had ook ondanks het drukke schema [ 6 weken] alles af. Prachtig werk van studenten overigens...
- Werken met collega's: Ik probeerde door samenwerking met Zuid te zoeken een betere minor te maken. Dat is uitstekend gelukt. Als ik met een collega daar niet had gesproken, was

het allemaal veel minder gemakkelijk gegaan. Die samenwerking is van essentieel nut geweest. Zijn ideeën en de mijne sloten naadloos op elkaar aan. Echt een win-win samenwerking.

- Werken in een brede context: zie de discussies met het expertisecentrum Nederlands en de basisscholen waar de onderzoeken werden uitgevoerd.
- Werken aan de eigen ontwikkeling: Ik heb veel geleerd. Met name het begeleiden van het actie-onderzoek vergde van mij nieuwe skills. Daarvoor moest ik zelf ook weer diep in het boek *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*.

## **Bijlage 1**

### **Inleiding uit de vernieuwde handleiding PABO-minor “oriëntatie op taalcoördinator”**

In het primair onderwijs zal in de toekomst steeds meer gewerkt worden met vakspecialisten, die ook als coördinator voor dat vakgebied optreden in de school. Voor taal geldt dat ook. Een specialist op dat terrein draagt bij aan de kwaliteitsverbetering van het taalonderwijs, waarbij het niet alleen gaat om Nederlands, maar ook om Engels.

In Nederland kennen we de post hbo-opleiding voor taalcoördinator. Wanneer je deze opleiding hebt afgerond mag je je gecertificeerd taalcoördinator noemen. Zeker 200 scholen in Nederland hebben een taalcoördinator in dienst. Van een taalcoördinator mag je verwachten dat hij over bepaalde competenties beschikt om zijn rol goed te kunnen vervullen. Zo moet hij onder andere collega's kunnen begeleiden in het proces van vernieuwing, op de hoogte zijn van moderne taaldidactiek en taalmaterialen en als contactpersoon fungeren naar externe experts als schoolbegeleidingsdiensten en bibliotheken.

Taal is op de basisschool een rijk en veelomvattend vak. Het is niet alleen een vak op zichzelf, maar tevens het instrument dat gebruikt wordt binnen het onderwijs in alle andere vakken. In deze minor verwerf je dan ook kennis en vaardigheden die niet alleen van pas komen binnen het taalonderwijs, maar ook bruikbaar zijn bij het onderwijs in andere vakken.

Binnen deze minor wordt taalonderwijs op de basisschool, inclusief Engels, op verschillende niveaus bekeken. Zo ga je o.a. onderzoek doen naar de taalvisie en het taalbeleid van de praktijkschool. Dit beleid moet leiden tot verbetering van het onderwijs. Vragen als “met welke taalvernieuwingen houdt jouw school zich bezig” en “hoe zien die vernieuwingen er in de taalpraktijk uit” zullen centraal staan.

Natuurlijk zul je zelf ook een rol hebben in die taalinnovatie. Tijdens de colleges zullen we ons onder andere verdiepen in de competenties van een taalcoördinator, visies op taaldidactiek, recente ontwikkelingen op het gebied van Nederlandse en Engelse taal, taalbeleid en taalvisie, taalvernieuwing binnen de basisschool en het uitwerken van een eigen visie op taalonderwijs.

Uiteindelijk zul je voor jezelf de vraag moeten beantwoorden waar je staat in je ontwikkeling tot “taalspecialist”. Misschien ben je na de minor zo enthousiast geworden dat je na de pabo verder gaat met de studie voor taalcoördinator.

Studenten die kiezen voor deze minor hebben interesse in taal en taalontwikkeling van kinderen, verzorgen met plezier taallessen, zijn bereid over de muren van het vak te kijken en zijn geïnteresseerd in taalvernieuwingsprocessen. Zij willen graag collega's informeren, begeleiden en enthousiasmeren op het gebied van taal.

### ***Doelstellingen***

- De student is in staat een persoonlijke visie op taalonderwijs te formuleren die theoretisch onderbouwd is;
- De student heeft zicht op de taken van de taalcoördinator en de competenties die bij deze taken horen;
- De student heeft zicht op het taalbeleid van de basisschool en hoe dit beleid wordt vertaald naar de praktijk;
- De student krijgt zicht op taalvernieuwing op zijn praktijkschool door middel van onderzoek;

- De student heeft kennis van variaties op taaldidactiek die op dit moment gangbaar zijn in Nederland;
- De student is in staat een wezenlijke bijdrage te leveren aan het taalonderwijs op zijn praktijkschool gebaseerd op recente onderwijskundige en didactische ideeën en inzichten.

### *Beginvereisten*

Startniveau: professionaliseringsbekwaam

*In het onderdeel Nederlands van deze minor stellen we de volgende onderdelen centraal:*

- A. Onderzoek naar taalvernieuwing
- B. Taalpraktijk en didactiek
- C. Persoonlijke taalvisie en praktijk

#### Ad A: Onderzoek naar taalvernieuwing

- Je gaat onderzoek doen naar taalvernieuwing op het gebied van Nederlands op jouw praktijkschool. Dat kun je heel praktisch benaderen, maar als het goed is, maakt taalvernieuwing deel uit van een groter geheel, een plan of een beleid. Je gaat onderzoeken hoe de taalpraktijk en het taalbeleid zich verhouden. In de colleges nemen we taalvisie en taalbeleid onder de loep.
- We maken o.a. gebruik van het boek *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Vooral de *skills sheets* van hoofdstuk D helpen je op weg. In eerste instantie zul je een analyse maken van de bestaande praktijk op jouw school. Van daaruit kun je komen tot de onderwerpen (voor Nederlands) waarom het in het bijzonder draait. Betreft de probleemstelling het woordenschatonderwijs? Moet de inzet van ICT bij taal grondig verbeterd worden? Moet het plezier in lezen een flinke, enthousiasmerende injectie krijgen?
- Vanuit de probleemstellingen moet je komen tot eenduidige onderzoeksvragen die centraal staan in je onderzoek. Bijvoorbeeld 'Hoe kan mijn school het plezier in lezen verbeteren?' of 'Op welke manier kan mijn school ICT zinvol inzetten bij taalonderwijs?' In de colleges besteden we aandacht hoe je jouw onderzoeken het beste kunt voorbereiden en uit kunt voeren. Door middel van intervisie en peer review denk je ook mee met medestudenten en zij met jou.

#### Ad B: Taalpraktijk en didactiek voor Nederlands

- Je ontwerpgericht onderzoek spitst zich toe op een bepaald taalvraagstuk voor Nederlands van je praktijkschool. Dit geeft aanleiding om in de taalpraktijk aan de slag te gaan. Voor Nederlands ontwerp je een serie van minimaal 6 samenhangende lessen in het kader van het taalvraagstuk.
- Het boek *Taalonderwijs ontwerpen* staat hierbij centraal.
- Uiteraard moet je op de hoogte zijn van de laatste ontwikkelingen die er zijn op het gebied van didactiek Nederlands. Tijdens de colleges zullen we ons o.a. verdiepen in ontwikkelingen als 'Kansrijke taal', 'Taalvorming', 'Thematisch taalonderwijs' en 'Coöperatief leren'. En wat neem jij van deze ontwikkelingen mee in jouw taalpraktijk?

- Als taalspecialist moet je goed op de hoogte zijn van de leerlijnen van Nederlands. Een goede leerkracht is niet afhankelijk van zijn methode, maar weet welke onderdelen wanneer voorbij moeten komen voor de kinderen in zijn klas.
- We verdiepen ons verder in de rol van externe (taal)experts. Wat kunnen zij betekenen voor een basisschool? De openbare bibliotheek heeft bijvoorbeeld veel expertise in huis op het gebied van leesbevordering, een schoolbegeleidingsdienst kan ondersteuning bieden bij o.a. dyslexie.
- Waar haal jij je taalexpertise vandaan? Of je inspiratiebronnen? Ben jij op de hoogte van ontwikkelingen op taalgebied of taalverschijnselen? Iedere week starten we met de vaste onderdelen 'De taalkwestie' en 'Waar haal jij het vandaan?' Wat is er mooier dan je collega op de hoogte te stellen van taal in de breedste zin van het woord of zelf op de hoogte gebracht te worden?

#### Ad C: Persoonlijke taalvisie en praktijk

- Natuurlijk staan we ook stil bij je eigen taalvisie. Studenten die wekenlang worden ondergedompeld in taal hebben kijk op taal en taalonderwijs.
- Welke vakspecifieke competenties spelen een rol bij goed taalonderwijs voor Nederlands? Met behulp van de *quickscan* van het Expertisecentrum Nederlands kun je in kaart brengen hoever jij al bent met die competenties.
- Wat is de rol van de taalcoördinator? Wat behoort tot zijn werkzaamheden en wat niet? Over welke competenties moet je beschikken, wanneer je taalcoördinator bent? Wat is jouw visie op de rol van taalcoördinator?
- Welke Kenmerkende beroepssituaties stel jij voor jezelf centraal bij deze minor? Daaraan werken tijdens je onderzoek en je praktijkdagen, met uiteraard de focus op taal, is van belang.
- Verder besteden we aandacht aan de reflectie op je onderzoeken en je taalpraktijk. Ook hier lees je weer mee met een medestudent.
- De slotvraag die je uiteindelijk moet kunnen beantwoorden is: ben ik een taalspecialist?

#### *Product en toetsing voor Nederlands*

De verschillende onderdelen voor Nederlands zijn als volgt verdeeld voor het onderdeel Nederlands:

- A. Onderzoek naar taalvernieuwing
- B. Taalpraktijk en didactiek
- C. Persoonlijke taalvisie en praktijk

Je levert de schriftelijke uitwerking van A, B en C in de toetsweek in. Het verslag wordt ook gepresenteerd aan medestudenten en de betrokken docent. De beoordeling van deze presentatie door de docent telt voor 20% mee in het eindcijfer.

#### Ad A

Het onderzoek naar het taalonderdeel van de praktijkschool dient te zijn opgezet volgens de *skill sheets* uit het boek *Ontwikkeling door onderzoek, Een handreiking voor leraren*. Het is een onderzoek

naar taalvernieuwing en taalpraktijk en hoe dit is gekaderd in taalvisie en taalbeleid. Nederlands staat centraal in dit onderzoek. Het onderzoek leidt tot aanbevelingen voor de praktijkschool.

Beoordeling: 100 puntschaal: 70% verslag, 20% presentatie, 10% verzorging (zie ook de beoordelingsformulieren).

#### Ad B

De praktische uitwerking bestaat uit een serie van minimaal 6 uitgevoerde lesactiviteiten voor Nederlands. Uitgangspunt is het taalvraagstuk van de praktijkschool, zoals ook verwoord werd in het onderzoek. De lessenseries zijn gebaseerd op recente didactische inzichten en onderbouwd door theorie.

Beoordeling: 100 puntschaal: 70% verslag, 20% presentatie, 10% verzorging.

#### Ad C

Dit onderdeel bestaat uit het portfolio dat is gevuld met o.a. het volgende:

- Persoonlijke taalvisie
- Visie op de rol van taalcoördinator
- Beoordeling van je praktijkactiviteiten door je praktijkbegeleider
- Praktijkreflectie
- KBS die centraal stonden tijdens de minor en de reflectie daarop
- Reflectief logboek
- Verzameling documenten 'Waar haal ik het vandaan' en 'De taalkwestie'
- Het antwoord op de vraag: Ben ik taalspecialist?

Beoordeling: 100 puntschaal: 70% schriftelijke uitwerking, 20% presentatie, 10% verzorging.

#### Literatuur

T. Kallenberg & B. Koster (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*, Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

H. Paus (2006). *Portaal, praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*, Bussum: Coutinho.

H. Paus (2004). *De taalcoördinator werkt! Een studie naar de positie van inhoudelijk coördinatoren op de basisschool*. Enschede: SLO.

H. Huizenga en R. Robbe (2009). *Taalonderwijs ontwerpen. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Groningen: Noordhoff. 2009



## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.3. Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn of haar ontwikkeling als vakdidacticus?

#### 5.3.3. Verder lezen - Een uitwerking voor geschiedenis

1. Wilschut, A., van Straaten, D. & van Riessen, M. (2004). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.

*Geschiedenis en geschiedenisonderwijs staan in het middelpunt van de belangstelling. Menigeen heeft zo zijn ideeën over een goede geschiedenisleraar, die goed kan vertellen, die het verleden tot leven brengt, die zijn leerlingen weet te boeien en op die manier iets meegeeft voor het leven. Het vormgeven van goed geschiedenisonderwijs is geen sinecure. Het is een vak, een ambacht waarbij heel wat komt kijken. Geschiedenisdidactiek gaat in de eerste plaats uit van belangrijke competenties van de docent, zoals het bijbrengen van historisch besef, het uitleggen van abstracte begrippen, verhalen vertellen en het leren opbouwen van historische redenering. Alle bouwmaterialen komen daarbij aan bod: teksten, afbeeldingen, audiovisueel materiaal, ict, maar ook musea en omgevingsonderwijs, steeds in verband met de leerdoelen van geschiedenisonderwijs. Dit boek is een praktijkgericht handboek waarin de concrete lespraktijk centraal staat. Het is bestemd voor geschiedenisdocenten in opleiding, maar ook de reeds in het onderwijs werkzame docent zal er veel van zijn gading vinden.*

2. Havekes, H., de Vries, J., & Aardema, A. (2010). Actief historisch denken. Vijf jaar werkvormen die leerlingen stimuleren om historisch te denken. *Kleio*, 51 (4), 42-46.

*In dit artikel bespreken de auteurs de ontwikkeling van Actief Historisch Denken. Ze presenteren zeven uitgangspunten voor het ontwerpen van leeractiviteiten voor Actief Historisch Denken en gaan vervolgens in op de rol van de docent bij het begeleiden van deze leeractiviteiten. Aan de orde komen de vakinhoudelijke en didactische kwaliteiten van docenten, zoals het op het juiste moment stellen van relevante (historische) vragen, het leiden van de discussie en de rol van de docent in tussen en nabesprekingen. Het artikel wordt afgesloten met een overzicht van achtergrondliteratuur.*

3. Meijer, M.C., & Zanting, A., & Verloop, N., (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 406-419.

*In this article, two tools are described that student teachers can use to elicit their experienced mentor teachers' practical knowledge: stimulated recall and concept mapping. The additional value of systematically examining experienced teachers' practical knowledge by student teachers is that it, among other things, gives sight to the thoughts behind teachers' observable teaching. In addition, it provides opportunities to relate these underlying thoughts to theoretical and more abstract notions student teachers are confronted with in teacher education, and therefore it can lead to a more thorough understanding of other teachers' teaching and of their own (developing) practical knowledge. Suggestions are made as to how student teachers can use the tools in sessions with their mentor teachers.*

4. Van Boxtel, C. (Red.) (2009). *Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken. Theorie en praktijk*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

*Met vakintegratie of een geïntegreerde aanpak bedoelen we in deze publicatie een aanpak in het curriculum waarbij geen afzonderlijke vakken op het rooster staan, maar waarbij vakken gecombineerd of geïntegreerd worden in een leergebied. We beperken ons in deze studie tot het primair onderwijs en de onderbouw van het vmbo. We hanteren voor beide onderwijsvelden de term 'mens- en maatschappijvakken'. Daaronder vallen aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer.*

*Het theoriedeel van deze publicatie geeft antwoord op de vraag welke uitgangspunten, benaderingen en discussies over vakintegratie in de nationale en internationale literatuur te vinden zijn. Daarnaast wordt op basis van de 'essentie' van elk vak een vergelijking gemaakt tussen de mens- en maatschappijvakken.*

*Het praktijkdeel richt zich op de vraag in hoeverre de in de literatuur genoemde aanpakken en discussies herkenbaar zijn in de onderwijspraktijk. Daarbij wordt gekeken naar methodes en de ervaringen van leraren en lerarenopleiders. Op basis van deze literatuur- en praktijkverkenning zijn een aantal aandachtspunten voor integratie van mens- en maatschappijvakken geformuleerd.*

5. Van Boxtel, C., & van Drie, J. (2010). Leer de vaktaal gebruiken. Taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof begrijpen. *Kleio*, 51 (3), 18-22.

*In dit artikel bespreken de auteurs drie principes van de didactiek van taalgericht vakonderwijs en illustreren deze met voorbeelden. De drie principes zijn 1) contextrijk, dat wil zeggen dat nieuwe leerstof wordt verbonden met wat leerlingen kennen uit hun dagelijks leven en met kennis die in eerdere lessen is verworven; 2) interactiemogelijkheden, dat wil zeggen dat de leraar veel mogelijkheden schept voor leerlingen om samen te werken aan opdrachten die (vak)taalgebruik uitlokken; en 3) taalsteun, dat wil zeggen dat bijvoorbeeld samen met leerlingen kernbegrippen uit een tekst worden gehaald of samenvattende schema's worden aangeboden.*

6. Van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.

*This article explores historical reasoning, an important activity in history learning. Based upon an extensive review of empirical literature on students' thinking and reasoning about history, a theoretical framework of historical reasoning is proposed. The framework consists of six components: asking historical questions, using sources, contextualization, argumentation, using substantive concepts, and using meta-concepts. Each component is discussed and illustrated by examples from our own research. The article concludes with suggestions on how to use the framework both in future research and in educational practice.*

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.3. Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn of haar ontwikkeling als vakdidacticus?

#### 5.3.4. Reflectie en discussie

Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn of haar ontwikkeling als vakdidacticus? Verwoord de manier waarop je dit aanpakt en bespreek dat met studenten. Wat vinden zij hiervan? Herkennen ze de aanpak zoals je die beschrijft? Ervaren ze die aanpak ook als prettig en nuttig? Hebben zij nog hints, tips, ideeën enz?

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.4. Hoe integreer je vakdidactiek en onderwijskunde binnen de opleiding?

#### 5.4.1. Theoretisch perspectief - *Perry den Brok*

##### **Onderwijzen als multidisciplinair concept**

Er bestaat weinig discussie onder wetenschappers en lerarenopleiders over het feit dat (leren) onderwijzen te maken heeft met competenties, dat wil zeggen kennis, attitudes en vaardigheden die diverse domeinen omvatten en die onderling verbonden en geïntegreerd zijn, of ten minste geïntegreerd zichtbaar worden in de praktijk van het lesgeven. Lerarenopleiders zouden dan ook kennis moeten hebben met betrekking tot elk van deze verschillende domeinen.

In onderzoek naar *kennis van docenten* wordt deze dikwijls opgevat als bestaand uit een aantal verschillende, noodzakelijke en bovendien gerelateerde aspecten, zoals (vak)inhoudelijke kennis, kennis over instructiestrategieën, kennis over leerlingen en lerenden, over curricula, over bronnen en onderwijscontexten, over klassenmanagement en de omgang met leerlingen (Hashweh, 2005; Shulman, 1986). De integratie van deze componenten komt onder meer tot uiting in een speciale kenniscomponent die in de internationale literatuur wordt aangeduid met *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), in wat omschreven wordt als een 'unique amalgam', een kennisdomein uniek voor het docentenberoep waar het gaat om hoe specifieke vakinhouden het beste onderwezen kunnen worden in een specifieke onderwijscontext (Abell, 2007; Grossman, 1990; Gudmundsdottir, 1990; Hashweh, 2005; Shulman, 1986; van Driel, Verloop & de Vos, 1998). De verschillende internationaal gebruikte kennisconcepten, zoals Pedagogical Knowledge (PK), Subject Matter Knowledge (SMK) en Pedagogical Content Knowledge (PCK) zijn echter niet zomaar gelijk te stellen aan termen als vakdidactische of onderwijskundige, didactische kennis (Kansanen, 2009). Met name in de Europese literatuur wordt vakdidactische kennis breder opgevat dan wat wordt aangeduid met PCK, en omvat het bijvoorbeeld ook elementen als de transformatie van het academische vak naar het schoolvak en het begrip van en de motieven van leerlingen met betrekking tot die vakinhouden (Kansanen, 2009; Lijnse, 2002; Raat, 1981).

Ook in onderzoek naar *docentgedrag* is men het er over eens dat docentgedrag gericht is op meerdere doelen en als zodanig ook verdient bestudeerd te worden vanuit verschillende domeinen en invalshoeken (Doyle, 1986; Shuell, 1996). Gebruikte onderscheidingen die daar gemaakt worden zijn onder meer vakinhoudelijke aspecten van gedrag, methodisch-didactische aspecten van gedrag en relationele aspecten van gedrag (Créton & Wubbels, 1984; Creemers, 1991; den Brok, 2001; Lee, 1995).

De literatuur rond *professionele identiteit van docenten* en de persoonlijke praktische kennis van docenten, tenslotte, stelt eveneens dat docenten hun identiteit ontleen aan de manier waarop zij zichzelf zien in hun rol als vakinhoudelijk expert, pedagogisch expert en didactisch expert (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Bromme, 1991). Deze literatuur laat overigens ook zien dat veel docenten (in opleiding) hun identiteit ontleen aan een combinatie van deze verschillende rollen.

##### **Gebrek aan integratie**

Het is duidelijk dat handelen van docenten in de praktijk vraagt om een onderwijskundig en didactisch repertoire, dat is afgestemd op de specifieke vakcontext, inhoud en situatie in de klas.

Integratie is dus een noodzaak en komt tot uiting in het handelen van docenten onder meer wanneer zij hun lessen plannen en reflecteren op hun handelen, danwel de uitkomsten van dit handelen evalueren (Tamir, 1988). In de programma's van lerarenopleidingen en het onderzoek naar docenten en lerarenopleidingen vinden de onderwijskunde en vakdidactiek dan ook elk hun plek.

Helaas blijven zowel in opleidingen als in onderzoek hiernaar beide onderdelen dikwijls geïsoleerd van elkaar, en vindt integratie niet of nauwelijks plaats. Zo constateert Sandra Abell (2007) in het *Handbook of Research on Science Education* dat veel onderzoek naar de kennis van (science) docenten vooral beschrijvend van aard is en zich heeft gericht op kenniselementen binnen de afzonderlijke domeinen. Zij constateert bovendien dat de meeste studies zich niet hebben gericht op de integratie van kennisdomeinen, het effect van docentenkennis op het leren van leerlingen en het aanleren van kennis bij docenten. Ook in het *Handbook of Research on Teacher Education* wordt geconstateerd dat onderwijskundige en vakdidactische kennis noodzakelijke en gerelateerde elementen zijn voor docenten en dienen te worden aangeleerd in de lerarenopleiding, maar ook hier worden nauwelijks tot geen onderzoeken besproken die de integratie van beide elementen binnen de lespraktijk of op de lerarenopleiding hebben onderzocht (Howard & Aleman, 2008). Een vergelijkbare constatering kan worden gemaakt ten aanzien van het onderzoek naar docentgedrag (den Brok, 2001).

Voor het gebrek aan aandacht voor en onderzoek naar integratie zijn een aantal oorzaken aan te wijzen. Ten eerste zijn beide wetenschapsdomeinen nog relatief jong. Dientengevolge hebben beide domeinen tot vrij recent (en soms nog) geworsteld met de verantwoording voor hun bestaan en zich vooral bezig gehouden met de eigen positionering binnen en tussen andere wetenschapsdomeinen (de Jong, 2004; Lijnse, 1995; 2002). Een tweede oorzaak is dat wetenschappers claimen dat beide inhoudelijke domeinen en de daarachter liggende wetenschapsbenaderingen fundamenteel verschillend van aard zijn (de Jong, 2004; Lijnse, 2002). De onderwijskunde wordt daarbij opgevat als een tamelijk theoretische, maar vooral brede wetenschap die zich richt op thematieken als onderwijzen, leren, schoolorganisatie, onderwijssystemen en ga zo maar door, met wetenschappelijke inzichten afkomstig uit de sociologie, psychologie, pedagogiek, economie, en culturele antropologie (Raat, 1981). Vakdidactiek wordt juist wordt gezien als een meer praktisch gefundeerde op vooral op onderwijzen gerichte wetenschap, die sterk is georiënteerd op de inhoudelijke wetenschapsdomeinen achter de (school)vakken (Raat, 1981). Daarbovenop komt dat beide domeinen hun eigen onderzoeksaanpakken hebben en zijn experts binnen beide domeinen dikwijls verschillend opgeleid (de Jong, 2004; Raat, 1981). Zo constateert de Jong (2004) dat de onderwijskunde de empirische cyclus lijkt te hebben omarmd, terwijl ontwikkelingsonderzoek vooral het domein van vakdidactici lijkt te zijn geworden. Een derde oorzaak is dat in onderzoek dat heeft geprobeerd gelijktijdig beide domeinen mee te nemen, men dat vooral heeft gedaan door gedrag of kennis op te delen in afzonderlijke aspecten, waarbij deze aspecten werden opgevat als elkaar min of meer uitsluitende categorieën (Abell, 2007; Brophy & Good, 1986; Lee, 1995).

## **Naar integratie**

Hoe kunnen beide inhoudelijke domeinen dan toch adequaat worden geïntegreerd binnen de lerarenopleiding? Vanwege de hierboven geschetste stand van zaken in onderzoek en opleidingen is er niet veel literatuur met betrekking tot integratie (of het effect daarvan) beschikbaar. Maar uit de beperkt aanwezige bronnen kunnen wel enkele conclusies getrokken worden.

Integratie van beide domeinen binnen de opleidingen vraagt in de eerste plaats een *andere conceptualisatie* van onderwijzen door lerarenopleiders. Onderwijzen zou daarbij idealiter moeten

worden opgevat als een multidimensioneel construct dat gelijktijdig kan worden bestudeerd, geanalyseerd en bereflecteerd vanuit verschillende perspectieven (Shuell, 1996). Het lijkt daarbij zinnig een onderscheid te maken naar bijvoorbeeld vakdidactische, interpersoonlijke, pedagogische en leerpsychologische perspectieven (Brekelmans, Sleegers & Fraser, 2000; den Brok, 2001; Wubbels, Brekelmans, den Brok & van Tartwijk, 2006), een onderscheid dat sterk in de buurt komt bij de door SBL onderscheiden competentiegebieden. Het is belangrijk daarbij te onderkennen dat elk perspectief zijn eigen verklaringskracht heeft, soms deels kan overlappen met andere perspectieven, en dat het niet productief is te discussiëren over welk perspectief het meest zinvol is (Shuell, 1996). Voor succesvolle integratie van perspectieven bij leraren-in-opleiding is het dan noodzakelijk dat de afzonderlijke perspectieven voldoende zijn ontwikkeld, zowel bij studenten zelf als bij hun opleiders. Dat impliceert dat betrokkenen de belangrijkste modellen, theorieën en aanpakken uit de afzonderlijke perspectieven (domeinen) begrijpen en kunnen toepassen in de reflectie op handelen en denken. Specialisatie en expertisefocus bij onderzoekers en opleiders is daarbij overigens nog steeds wenselijk en zelfs noodzakelijk.

Uiteraard dienen activiteiten te worden georganiseerd die het integreren van de verschillende domeinen of perspectieven bevorderen. Uit de (beperkte) literatuur op dit onderwerp komen een aantal mogelijkheden als geschikt likkend naar voren. Een eerste waardevolle activiteit die wordt genoemd is het (laten) *observeren* van lesfragmenten met verschillende observatie-instrumenten vanuit de perspectieven (Tamir, 1988; van Eerde, 2005). Vervolgens kunnen deze verschillende observaties van dezelfde fragmenten dan aan elkaar worden gekoppeld, waarna hun samenhangende maar ook unieke waarden duidelijk worden. Een andere activiteit is het organiseren van *minilessen* (op de opleiding) (Tamir, 1988). Integratie van verschillende perspectieven blijkt te worden bevorderd in de planning van zulke lessen, en na afloop bij de evaluatie en bespreking ervan. Een derde mogelijkheid lijkt het instellen van een vak binnen het curriculum, waarbij verschillende, doch relatief vergelijkbare vakken bij elkaar worden gebracht, zogenaamde *domeindidactiek* (Czerniak, 2007; Kansanen, 2009). Binnen zo'n vak, waarbij opleiders uit verschillende domeinen worden betrokken, komen dan onderwerpen aan bod die herkenbaar zijn vanuit de verschillende afzonderlijke vakken. Vanuit de bètadidactiek bijvoorbeeld kan het dan gaan om voor de lerarenopleiding interessante onderwerpen als experimenteren en onderzoekende vaardigheden van leerlingen, enculturatie binnen het vak, nieuwe benaderingen van het vak (zoals de concept-context benadering) et cetera. Naar het effect van interdisciplinaire vakken of trajecten is – in ieder geval binnen de vakdidactiek – relatief beperkt onderzoek gedaan en de onderzoeksuitkomsten laten niet eenduidig positieve of negatieve effecten zien (Czerniak, 2007). Belangrijk bij een interdisciplinaire aanpak lijkt vooral de sequëntiering binnen het curriculum te zijn van vakdidactiek, onderwijskunde en domeindidactiek, maar deze kan naar gelang het onderwerp verschillen. Een weer andere activiteit is het laten doen van (*actie*)onderzoek, bijvoorbeeld binnen het kader van het afstuderen, waarbij verschillende perspectieven worden gebruikt of verbonden (Tamir, 1988). Aandacht voor integratie is verder mogelijk in de *begeleiding* van studenten op het instituut en op de werkplek: diverse onderzoekers geven aan dat geïntegreerde kennis en vaardigheid vooral tot stand komt via ervaring in de praktijk en reflectie daarop (Beijaard et al., 2000; Hashweh, 2005; Tamir, 1988).

Tenslotte, zoals gezegd is er nauwelijks wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de integratie van onderwijskunde en vakdidactiek als kennis- en handelingsdomeinen van docenten en het bewerkstelligen van dergelijke integratie binnen de lerarenopleidingen. Hier ligt nog een mooie taak voor opleiders en onderzoekers weggelegd. Er is dan ook nog weinig te zeggen over de aard van de

samenhang van verschillende perspectieven binnen het functioneren van docenten. Daartoe is veel meer kwalitatief, maar ook meer interventiegericht onderzoek nodig.

## Literatuur

Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp.1105-1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

Brekelmans, M., Slegers, P., & Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. In P. R. J. Simons, J. L. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 227-242). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Brok, P. den (2001). *Teaching and student outcomes: a study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: W. C. C.

Bromme, R. (1991). Wissenstypen und professionelles Selbstverstandniss. *Zeitschrift fur Pädagogik*, 37, 769-785.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Ed.) (pp. 328-375). New York: MacMillan.

Creemers, B. P. M. (1991). *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. Den Haag: SVO.

Créton, H., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen van beginnende docenten*. Utrecht: W.C.C.

Czerniak, C. M. (2007). Interdisciplinary science teaching. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp.537-559). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 392-431). New York: MacMillan.

Driel, J. van, Verloop, N., & Vos, W. de (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 673-695.

Eerde, D. van (2005). Wiskunde en psychologie: de brug en kloof tussen Freudenthal en Van Parreren. *Reken- en Wiskundeonderwijs: Onderzoek, Ontwikkeling, Praktijk*, 24(3), 55-63.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher Education*. New York: Teachers College Press.

Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.

Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11, 273-292.

- Howard, T. C., & Aleman, G. R. (2008). Teacher capacity for diverse learners: what do teachers need to know? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education (3<sup>rd</sup> edition)* (pp.157-174). New York: Routledge.
- Jong, R. de (2004). Onderwijskunde van 1964-2000: schets van een episode. In K. Stokking, G. Erkens, B. Versloot & L. van Wessum (red.), *Van onderwijs naar leren: tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen* (pp.61-74). Apeldoorn: Garant.
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 17, 29-39.
- Lee, O. (1995). Subject matter knowledge, classroom management, and instructional practices in middle school science classrooms. *Research in Science Teaching*, 32, 423-440.
- Lijnse, P. (1995). Natuurkunde-didactisch onderzoek: de moeite waard? *Tijdschrift voor Didactiek der  $\beta$ -wetenschappen*, 13, 147-164.
- Lijnse, P. (2002). Op weg naar een didactische structuur van de natuurkunde? De ontwikkeling van didactische structuren volgens de probleemstellende benadering. *Tijdschrift voor Didactiek der  $\beta$ -wetenschappen*, 19, 62-93.
- Raat, J. H. (1981). *Vakdidactiek natuurkunde als interdiscipline: mogelijk en noodzakelijk*. Oratie. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 726-764). New York: Macmillan.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)* (pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4, 99-110.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. van (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.



## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.4. Hoe integreer je vakdidactiek en onderwijskunde binnen de opleiding

#### 5.4.2. Praktisch perspectief: Enkele voorbeelden van (voorheen) het IVLOS, Universiteit Utrecht

Bij het IVLOS heeft een groep enthousiaste opleiders hun aanpak van praktijkrelevant opleiden beschreven in een boek. Zij zijn afkomstig uit diverse disciplines en hebben soms een meer vakdidactische en soms een meer algemeen didactische of onderwijskundige oriëntatie.

Dat hebben ze gedaan door in eerste instantie aan elkaar voorbeelden voor te leggen van stukjes opleidingsonderwijs en vervolgens te bespreken welke principes daaraan ten grondslag lagen.

Het heeft geresulteerd in een serie bijdragen die als gemeenschappelijk vertrekpunt hebben dat ze uitgaan van situaties waarmee leraren in de praktijk geconfronteerd worden.

Bijgaand tref je drie bijdragen uit dit boek<sup>6</sup> aan van vakdidactici, die een vakdidactische activiteit als vertrekpunt nemen, deze plaatsen in een meer algemeen didactisch-onderwijskundig kader en daarover reflecteren.

Onno de Jong: *Opleiden voor onderwijs in het oplossen van natuurwetenschappelijke vraagstukken. Op weg naar afstemming van vakdidactiek en algemene didactiek.*

René van de Kraats: *Studenten graven zich vakautobio. Over het gebruik van de vakautobiografie in de lerarenopleiding Nederlands.*

Jacques Haenen en Hubert Schrijnemakers: *Onderwijs over begripsvorming aan aanstaande docenten geschiedenis.*

---

<sup>6</sup> Korthagen, F., Tigchelaar, A. & Wubbels, Th. (red.). (2001). *Leraren opleiden met het oog op de praktijk*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.4. Hoe integreer je vakdidactiek en onderwijskunde binnen de opleiding?

#### 5.4.2. Praktisch perspectief: De workshop Kenmerkende Beroepssituaties (KBS) gelinkt aan een les taal - *Wytzke van der Leij*

*(ontleend aan een authentieke situatie in het kader van het VELON-registratietraject lerarenopleiders)*

PABO INHolland

Na nu weer een half jaar SLB-coördinator te zijn en veel studenten en collega's te spreken, werd het me duidelijk dat veel collega-SLB'ers niet precies weten hoe je omgaat met KBS in het grotere kader van competentiegericht onderwijs. Daarom heb ik voor collega-SLB'ers een workshop gegeven in het werken met KBS. Maar daar zat ook een flinke dosis uitleg bij. Hoe zit alles nu precies in elkaar en wat is meest logische stap die je met studenten kunt zetten. Dat was voor bijna alle collega's een eye-opener, hoewel het slechts een kleine kanteling in hun werkwijze was. Door het net even anders te doen, kreeg je meteen veel betere resultaten. Collega's die niet bij de workshop waren, wilden direct daarna ook die informatie...Die middag was voor mij al een mooie situatie omdat ik bereikt had wat ik wilde; SLB 'ers die het anders willen doen.

Maar in dezelfde week had ik ook een les aan eerstejaars. Ik moest een les in het kader van de praktijk uitwerken. Ik had ervoor gekozen om vakdidactische kijkwijzers uit te leggen en meer in te zoomen op de vakdidactische competenties van een taaldocent in het PO. Maar al na 5 minuten werd het me duidelijk dat studenten niet wisten hoe ze de eerste stappen konden zetten bij het maken van een POP of een praktijkplan. Toen heb ik mijn les omgegooid en besloten de workshop omgaan met KBS te geven. Gelukkig stond mijn Powerpoint nog op mijn computer. Die les hebben we als klas heel organisch opgebouwd. Wat weet je wel; wat wil je weten; hoe doe je het en wat zou de Koninklijke weg zijn. Ik heb mezelf als uitgangspunt genomen. Daarvoor moet het pedagogisch klimaat wel veilig genoeg zijn [zowel voor mij als voor de studenten]. Door mezelf heel serieus als voorbeeld te nemen en vanuit de competenties een eigen POP en plan te maken; elke stap hardop denkend voordoen en ook laten horen wanneer ik twijfel en hoe ik als juf reflecteer op mijn eigen gedrag...het was geweldig! Samen met de studenten kwamen we tot een heel mooi uitgewerkt plan voor mij EN had ik mijn lesdoel [om gaan met kijkwijzers] ook bereikt. Ik vond dat een dubbelslag. Studenten gaven ook inhoudelijk feedback op mijn functioneren en dat kon ik meteen meta koppelen aan hun eigen gedrag en het nut van peer feedback .

Samengevat:

In situatie	Vakdomeingerichte lessituatie als vakdocent met een specifiek lesdoel
Deed ik	De les en studenten vroegen om een andere invulling en een andere rol van mij; ik wisselde van rol. Nam mezelf als lerende mee in die rol.
Was zichtbaar	Opleidingsdidactisch flexibel opgesteld. daardoor was de interpersoonlijke sfeer goed en het pedagogisch/ didactisch rendement hoog.
Zodat	Ik vanuit mijn docenttaak tóch kan bereiken dat studenten hun eigen ontwikkeling leren uitvoeren en nadenken over hun rollen en taken

## *Reflectie*

Studenten hebben me ook toegezegd mijn eigen leerpunt via kijkwijzers in mijn eigen les te beoordelen. Mijn leerpunt is dat ik mijn kennisoverdracht/ instructie niet kort houd en teveel wil laten zien van hoe het nu echt gaat....maar mijn lessen zijn wel altijd 'inspirerend' . Dat vinden de studenten heel positief, maar erkennen mijn zoektocht naar meer 'zelfontdekkend' leren van de student zelf. Nu bepaal ik hun leervraag en dat vind ik niet goed. Dat erkenden ze zelf ook, maar op mijn 'wenslessen' kwamen maar weinig verzoeken [zeg maar geen...] De vakdidactische competenties zijn nog te onbewust om er gericht naar te vragen; ik zal ze tóch eerst op het goede spoor moeten zetten door mijn lessen . Dat stukje kritisch denken over hoe zij het als docent zelf willen; dat hebben ze nog niet bereikt. Daar wil ik wel naar streven. Dat ik studenten inhoudelijk kan pakken en daar een inspirerende les van kan maken is ook voor mij belangrijk; ik wil graag overdragen en enthousiasmeren. De hoofdzaak is echter dat studenten zelf willen weten. Dat is het doel.

Op basis van deze situatie een nieuwe PP is ontstaan die dit jaar door alle studenten en collega's gebruikt wordt.

Bijlagen:

PPT "Omgaan met kenmerkende beroepssituaties, persoonlijke ontwikkelingsplannen en kijkwijzers"

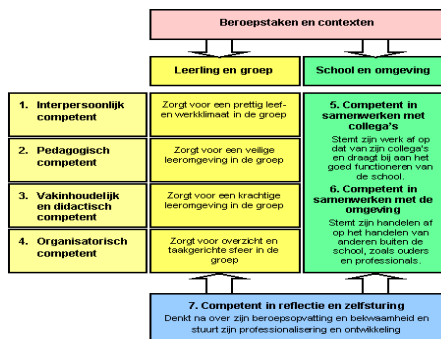
PPT "Studieloopbaanbegeleiding en het maken van een POP"

## OMGAAN MET KENMERKENDE BEROEPSSITUATIES, PERSOONLIJKE ONTWIKKELINGSPANNEN EN KIJKWIJZERS

22 maart 2010

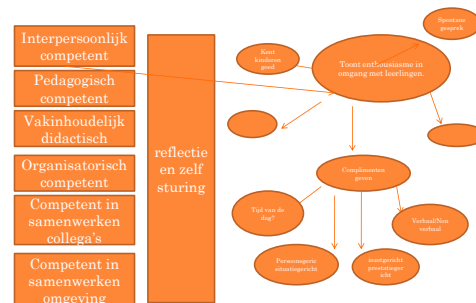
### INHOUD

- Competenties
- Relatie pop
- praktijkplan
- Kenmerkende beroepssituaties
- Kijkwijzers samenstellen
- Beoordelen



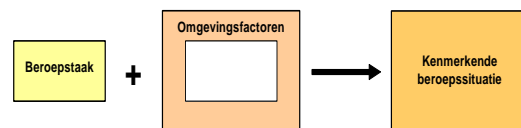
De 7 competenties van de leraar en hun onderlinge relaties.

### BELANG VAN EEN GOED POP



### VAN EEN MINDMAP NAAR ACTIEPLAN NAAR PRAKTIJKROOSTER

- Zet de mogelijke stappen uit mindmap in een schema onder elkaar
- Opklimmend van eenvoudig naar complex
- Maak bijbehorende Kijkwijzers [wellicht meer]
- Vervolgens zoeken naar lessituaties die gebruikt kunnen worden om die competentie in te oefenen
- Overleg met mentor om samen tot een praktijkrooster te komen
- Staan alle competenties gepland?
- Laat mentor de kijkwijzers invullen
- Evalueer STARR



Kenmerkende beroepssituatie omvat een beroepstaak en de omstandigheden waarin die taak wordt uitgevoerd.

### KBS

Situaties waarmee de studenten oefenen binnen het competentieniveau dat van hen verwacht wordt binnen de afstudeerfase van de opleiding.

### COMPETENTIEWIJZER

- Beroepsgeschied (eind jaar 1)
- Professionaliseringsbekwaam (halverwege jaar 3)
- Startbekwaam (eind jaar 4)

## DE KENMERKENDE BEROEPSSITUATIES (KBS)

- KBS geven zicht op 'adequaat' leraargedrag.
- De KBS zijn goed te gebruiken om eigen leraargedrag onder de loep te nemen en bij te sturen.
- Tijdens de SLB leren studenten hoe leerdoelen, die voortkomen uit de competenties vormgegeven kunnen worden met de KBS en KBS kijkwijzers.
- Door in de praktijk te oefenen met beroepstaken die in de KBS beschreven zijn, geef je sturing aan de ontwikkeling van de competenties die nodig zijn voor de uitoefening van het beroep leraar basisonderwijs.

## AANPASSEN KIJKWIJZERS

- De kijkwijzers zoals je die aantreft op de VPE zijn de beschrijving van de volledige KBS, Je past de situatie aan, zodat deze klopt voor jouw stageklas.
- Dit doe je ook met de taken.
- De acties die je wilt oefenen passen precies bij je leerdoelen. Zorg er voor dat je niet te veel acties opschrijft, want dat kan je allemaal niet tegelijk binnen één les in de gaten houden. Twee acties is eigenlijk al voldoende om goed mee te oefenen.

## DOEL VAN KBS

- Het is belangrijk dat door het schrijven van reflecties, het oefenen met en het bespreken van de KBS met medestudenten de student steeds beter inzicht krijgt in eigen handelen in de praktijk.
- Dat is het doel van het reflecteren op de KBS in het bekwaamheidsdossier. Ze zijn een hulpmiddel om te reflecteren op je ontwikkeling en om die ontwikkeling te sturen. Met behulp hiervan krijgen studenten zicht op de competentieontwikkeling.

## WAT MOET JE MET KENMERKENDE SITUATIES

- opvatten als een leersituatie en niet als een opdracht
- laten toenemen in complexiteit in verschillende contexten
- steeds concretiseren in de context waarin je zit
- Kenmerkende situaties bewust koppelen aan je competentieontwikkeling
- Je bewust worden op welke kennis, vaardigheden, houdingen en eigenschappen van je eigen persoon, je handelen in die situaties gebaseerd is.

- Stel vast met welke KBS je per praktijkdag aan de slag gaat.
- Probeer goed uit te leggen waarom je juist die kiest.
- Maak voor elke praktijkdag een op jouw persoonlijke doelen samengestelde kijkwijzer voor 2 KBS waarin je je wilt ontwikkelen.
- Neem deze planningen op in je praktijkplan

## WERKEN MET KBS EN KIJKWIJZERS

- - Wat is het VPE?
- - Wat is het doel van KBS
- - Het opstellen van een goede kijkwijzer

: <http://www.leernetwerkeducatie.nl>

- Zorg wel voor een goede spreiding van KBS over de verschillende clusters en de verschillende leergebieden.
- Het gericht reflecteren, het vervolgens bepalen van (nieuwe) doelen en dit uitproberen in de praktijk geeft de ontwikkeling een enorme stimulans.
- Wacht daarom niet tot het eind van een periode, maar werk er elke praktijkdag aan

## NIET LINEAIR MAAR RECURSIEF

- Je bent er dus niet als je één keer in een dergelijke situatie succesvol bent geweest.
- Ze keren steeds terug in verschillende vormen in steeds andere contexten, in steeds complexere vormen.
- Ze vormen de hele opleiding door de rode draad door je competentieontwikkeling

#### Situatie

Het gaat hierbij om het handelen van de leraar die op een goede manier leiding geeft. Hij schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Dit betekent dat hij de leerlingen leidt en begeleidt, stuurt en volgt, confronteert en verzoent, corrigeert en stimuleert.

#### Taak

- De leraar maakt contact met leerlingen en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen, waarbij hij gebruik maakt van interactieprincipes en effectieve leerkrachtcommunicatie.
- De leraar geeft leiding aan de leerlingen, hecht waarde aan hun inbreng en biedt de ruimte aan leerlingen om verantwoordelijkheid te nemen.

#### actie

- Heeft oogcontact met de leerlingen en laat leerlingen in hun waarde.
- Laat door stem, mimiek en lichaamshouding zien dat hij leiding geeft.
- Ziet wat er gebeurt in zijn groep, luistert naar de leerlingen en reageert op hen.
- Stimuleert gewenst gedrag en spreekt leerlingen aan op ongewenst gedrag.
- Interpreteert en begrijpt signalen van leerlingen en reageert hier adequaat op.
- Houdt in zijn taalgebruik, omgangsvormen en manier van communiceren rekening met de leefwereld van leerlingen.
- Zorgt voor een verdeling van aandacht bij het geven van beurten.
- Zorgt voor heldere regels en afspraken en ziet erop toe dat ze worden nageleefd.
- Draagt zorg voor een optimale interactie met en tussen leerlingen in onderwijsleergesprekken.

#### Resultaat

- Er is wederzijds respect tussen leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling.
- Er heerst een prettig leef- en werkklimaat en posities en rollen zijn duidelijk.

#### ruimte voor toelichting

A. Omgaan met een groep				
A1	Vriendelijk leiding geven aan een groep	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3 Pr. 4
A2	Begeleiden van (kleine) groepen	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3 Pr. 4
A3	Het realiseren van een veilig leef- en werkklimaat	-	Pr. 2	Pr. 3 Pr. 4
B. Verzorgen van lessen: voorbereiden, uitvoeren en evalueren				
B1	Leerproces voorbereiden	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3 Pr. 4
B2	Introductie verzorgen	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3 Pr. 4
B3	Instructie geven	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3 Pr. 4
B4	Verschillende werkvormen hanteren	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3 Pr. 4
B5	Begeleiden van het leerproces	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3 Pr. 4
B6	Evalueren van het leerproces	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3 Pr. 4
B7	Toetsen van het leerproces	-	-	- -
B 1-7	Specifiek / geïntegreerd vakinhoudelijk en didactisch handelen	-	-	Pr. 3 Pr. 4
B 1-7	Werkten met nieuwe media	-	-	Pr. 3 Pr. 4
C. Gesprekken met leerlingen				
C1	Gesprekken voeren met leerlingen	Pr. 1	Pr. 2	Pr. 3 Pr. 4
D. Omgaan met verschillen				
D1	Omgaan met verschillen in cultuur, seks, waarden en normen	-	-	Pr. 3 Pr. 4
D2	Omgaan met verschillen in taal, leerstijl, motivatie en leertempo	-	-	- -

## Verdere Gebruiksmogelijkheden van de KBS

### 1. VERDUIDELIJKEN COMPETENTIES

'Ik weet nog maar weinig af van competenties. Ik weet niet hoe ze omschreven zijn en wat ze voor mij betekenen'. 'De termen zijn moeilijk en abstract'.

#### Activiteiten

Lees de omschrijving van de competenties op de competentiekaarten en de beschrijvingen van de KBS. Bestudeer de relatie tussen resultaat en gedrag en bekijk ook de voorbeelden van gedrag.

- Wanneer je zo enkele KBS-beschrijvingen van dezelfde competentie bestudeert, krijg je een goed beeld van wat de betreffende competentie inhoudt.

### 2. ORIËNTATIE OP BEROEP

- Een oriëntatie op de facetten van het beroep leraar.
- Activiteiten**  
Door de beroepssituaties te bestuderen en de daarbij behorende casussen op de drie niveaus krijg je een goed beeld van wat het beroep leraar vraagt aan vaardigheden, kennis en attitudes.

### 3. ANALYSEREN EN COMPENSEREN

Voor een verdere ontwikkeling van de professionaliteit, is het noodzakelijk een beeld te hebben welke competenties minder goed beheerst worden.

#### Activiteiten

Bestudeer de beschrijvingen van competenties op een bepaald niveau. Ga na welke vaardigheden je reeds beheerst. Wees daarbij kritisch in je oordeel.

- Vervolgens zoek je op basis van die informatie in de VPE welke KBS daarbij hoort en stelt een kijkwijzer samen van de desbetreffende KBS.
- Vul de situatie aan met specifieke kenmerken die voor jouw stageklas van toepassing zijn.
- Haal in de kijkwijzer die acties weg waarop je (nog) niet bekeken wilt worden. Je kunt eventueel ook taken, acties en resultaten veranderen/toevoegen.

### 4. ORIËNTATIE OP DE COMPLEXITEIT VAN HET BEROEP

- Het beroep van leraar kent vele facetten. Voor de professional is het van belang een goed beeld te hebben van de complexiteit van het beroep.
- Activiteiten**  
Ga naar één of meer competenties en kijk bij de beroepssituaties eerst naar de gemakkelijke casussen.
- Bespreek samen herkenningpunten uit elkaars ervaringen.
- Bespreek met elkaar wat de situaties zo moeilijk maken en welke complexiteitsfactoren in beider situatie een rol spelen.
- Beschrijf zelf ook enkele gemakkelijke, gemiddelde en moeilijke situaties uit de praktijkervaringen.

### 5. ACTIVEREN AANWEZIGE KENNIS

- Het is de bedoeling om de reeds aanwezige kennis van de studenten te activeren. Het leren van de student verloopt beter als hier op aangesloten wordt.
- Activiteiten**  
Er wordt een situatie geselecteerd. De studenten lezen de KBS beschrijving, zodat er een beeld ontstaat van het onderwerp.
- Geef daarna aan wat jij zelf al toepast en wat je in de toekomst wilt gaan toepassen.
- Vergelijk jouw ervaringen met de gegeven informatie op de KBS beschrijving. Zijn er overeenkomsten en verschillen

## 6. BEGELEIDING EN EVALUATIE

- De SLB 'er en praktijkbegeleider coachen tijdens het proces van ontwikkeling als leraar. Ondersteunend hierbij is het om observaties te laten doen
- *Activiteiten*  
Nadat je doelen hebt uitgewerkt tot concrete activiteiten bespreek je met je begeleider de oplossingsrichtingen en vraagt hierop feedback.
- Desgevraagd kun je bij de uitvoering gedragsobservaties laten doen door je begeleider.
- Samen bespreek je de observaties en resultaten. Evaluatie kan plaatsvinden in een tweegesprek met de begeleider, daarin komen proces en product aan de orde.

## Studieloopbaanbegeleiding en het maken van een POP

*Omgaan met kenmerkende beroepssituaties,  
persoonlijke ontwikkelingsplannen en kijkwijzers*

Studenteninformatie oktober 2010  
Wytzke van der Leij

### Het stappenplan voor het schrijven van een POP:

- Stap 1: Oriëntatie
- Stap 2: Analyse
- Stap 3: Doelstellingen formuleren
- Stap 4: Hoe pak ik het aan?
- Stap 5: Bespreking POP (en toegevoegde leerpunten na bespreking POP)
- Stap 6: Resultaten
  - Wat heb ik bereikt?
  - Waar ben ik tevreden over?
  - Waar ga ik verder mee aan de slag?

### Inhoud

- Competenties
- pop
- praktijkplan
- Kenmerkende beroepssituaties
- Kijkwijzers samenstellen

### Stap 1: Oriëntatie:

- Wat moet je doen in deze periode? Aan welke doelstellingen wil je voldoen? Aan welke competenties moet gewerkt worden? Als basis gebruik je de competentiegids, de praktijkbeoordeling en het praktijkreflectieverslag. Schrijf vervolgens **per punt** een analyse, doelstelling en stappenplan.

### Stap 2: Analyse

- Beschrijf hoe het komt dat bovenstaande punten nog onvoldoende lukken. Kijk hierbij vooral naar je eigen handelen. Betrek hierbij niet alleen nog te ontwikkelen punten, maar kijk ook welke sterke punten je hierbij kunt betrekken

### Stap 3: Doelstellingen formuleren

- Je formuleert reële doelstellingen die je wilt bereiken in de komende periode met betrekking tot dit punt. Je gaat na hoe het specifieke resultaat er uit moet komen te zien. Je formuleert deze doelen in termen van wat je kunt, als je het doel bereikt hebt.

### Stap 4: Hoe pak ik het aan?

Beschrijf hier de stappen die je gaat ondernemen om dit leerdoel te behalen.

- Wat je concreet gaat ondernemen om je doel te bereiken (beschrijf de activiteiten / acties die je onderneemt); kijk voor de acties ook bij de kenmerkende beroepssituaties.
- Welke ondersteuning je nodig hebt en van wie;
- Wanneer je het ontwikkelpunt gaat aanpakken (planning);
- Welk resultaat je wilt bereiken;
- Hoe je bepaalt of je het doel hebt bereikt.

Het is belangrijk om je stappenplan **SMART** te formuleren,

- Specifiek
- Meetbaar
- Acceptabel
- Realistisch
- Tijdgebonden



## Zorg er daarnaast voor dat de stappen...

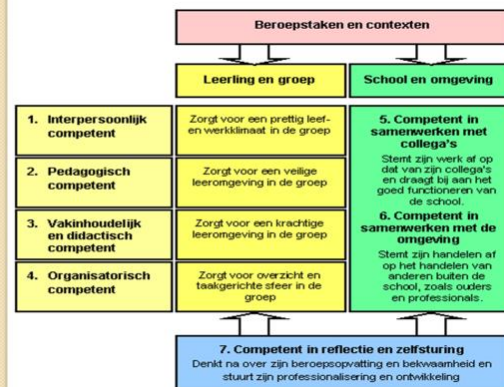
- positief geformuleerd zijn ('ik wil 5 minuten' in plaats van 'ik wil niet steeds...');
- concreet zijn ('ik loop aan het begin van de les de vier afspraken over samenwerken met de leerlingen na' in plaats van 'ik moet strenger zijn');
- binnen je eigen controle vallen ('ik stel mijn praktijkbegeleider / mentor voor dat ik drie lessen rekenen verzorg' in plaats van 'ik zou willen dat mijn praktijkbegeleider / mentor mij wat meer lessen liet geven');
- Maak er kbs-kijkwijzers bij en vermeldt dit ook in je stappenplan

## Stap 5: Bespreking van het POP

- Je bespreekt je POP met medestudenten en je SLB'er en ontvangt feedback

## Stap 6: (Volgende periode): wat was het resultaat?

- In de volgende periode beschrijf je het resultaat van je acties. Je geeft aan welke ontwikkelpunten nog steeds je aandacht vragen en je stelt je POP bij

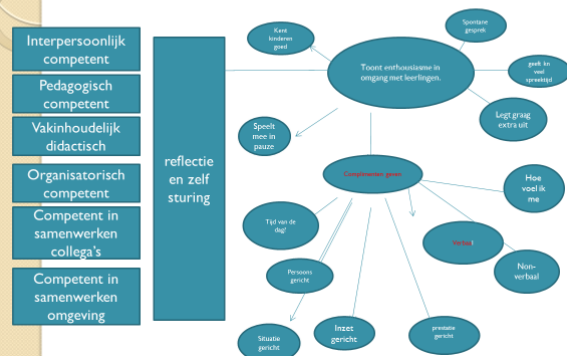


De 7 competenties van de leraar en hun onderlinge relaties.

## Competentiewijzer

- Beroepsgeschied (eind jaar 1)
- Professionaliseringsbekwaam (halverwege jaar 3)
- Startbekwaam (eind jaar 4)

## Belang van een goed POP



## Van een mindmap

→ naar actieplan

→ naar praktijkrooster

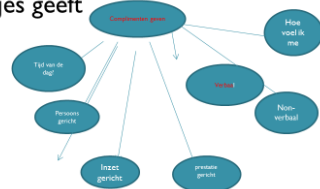
- Zet de mogelijke stappen uit mindmap in een schema onder elkaar
- Opklimmend van eenvoudig naar complex
- Vervolgens zoeken naar lessituaties die gebruikt kunnen worden om die competentie in te oefenen
- Overleg met mentor om samen tot een praktijkrooster te komen

## Mindmap in concrete stappen

- Zoek bij elk van de onderdelen een situatie waarin je die indicator/ deelvvaardigheid kunt checken/ oefenen



- Bijvoorbeeld: tijd van de dag?
- Zoek 4 **situaties** waarin je op verschillende lestijden een kijkwijzer inzet om na te gaan of je voldoende complimentjes geeft



## En dan naar praktijkplan...

- Zet alle situaties op een rijtje/ maak zo mogelijk combinaties met andere leerdoelen
- Plan die situaties in je stagerooster
- Doe dat voor 5 competenties!!!



## Ben je er nu?

- Je moet deze mindmap stappen voor elke competentie apart uitwerken
- Een POP bestaat **ALTIJD** uit tenminste 5 aparte mindmapjes
- van elke competentie steeds een eigen mindmap dus? JA
- In leerjaar 3/4 komen de competenties samenwerken er ook bij

- Student stelt vast met welke indicator in welke stagesituatie hij/zij aan de slag gaat
- Student legt goed uit waarom juist die situatie gekozen wordt
- Daarna maakt de student een persoonlijke kijkwijzer voor de indicator waarin hij/zij zich wil ontwikkelen
- Neemt deze plannings op in het praktijkplan

## Bekwaamheidsdossier

- Het bekwaamheidsdossier eist elke periode steeds 5 uitgewerkte KBS-beschrijvingen [ STARR]
- Met onderliggende kijkwijzers als bewijs

## Hoe pak je dat aan?

- Na steeds vaker geoefend te hebben in verschillende kleine situaties met je leerdoel [ steeds met ultrakleine kijkwijzers] leer je steeds meer...
- TOPLES: soms komen al die kleine leerdoelen heel mooi samen in één toples
- Beschrijf die toples STARR in je dossier
- Voeg al die kleine kijkwijzertjes toe als bewijsstukken

## Doel van KBS

- Het is belangrijk dat door het schrijven van reflecties, het oefenen met en het bespreken van de [kb]Situatie [toples] de student steeds beter inzicht krijgt in eigen handelen in de praktijk

## Kenmerkende beroepssituaties

- KBS geven zicht op 'adequaat' leraargedrag
- De KBS zijn goed te gebruiken om eigen leraargedrag onder de loep te nemen en bij te sturen
- Tijdens SLB leren studenten hoe leerdoelen concreet gemaakt kunnen worden met de KBS en KBS kijkwijzers
- Door in de praktijk te oefenen met beroepstaken die in de KBS beschreven zijn, geef je sturing aan de ontwikkeling van de competenties die nodig zijn voor de uitoefening van het beroep leraar basisonderwijs

## Wat moet je met kenmerkende situaties?

- opvatten als een leersituatie en niet als een opdracht
- laten toenemen in complexiteit in verschillende contexten
- steeds concretiseren in de context waarin de student zit

## Niet lineair maar recursief

- Studenten zijn er dus niet als ze één keer in een dergelijke situatie succesvol zijn geweest
- Ze keren steeds terug in verschillende vormen in steeds andere contexten, in steeds complexere vormen
- Ze vormen de hele opleiding door de rode draad door de competentieontwikkeling

## Aanpassen kijkwijzers

- De kijkwijzers op VPE zijn beschrijvingen van de volledige KBS
- Studenten passen de kijkwijzer/situatie / taken aan, zodat deze klopt voor de specifieke les in deze specifieke situatie/ stageklas
- De acties die de student wil oefenen, passen precies bij de leerdoelen
- Zorg er voor dat er niet te veel acties op staan. Twee acties is eigenlijk al voldoende om goed mee te oefenen

Student: **Wytze van der Leij** datum:  
KBS Kijkwijzer Vriendelijk leiding geven aan een groep

**Situatie**  
Het gaat hierbij om het handelen van de leraar die op een goede manier leiding geeft. Hij schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Dit betekent dat hij de leerlingen leidt en begeleidt, stuurt en volgt, confronteert en versoent, corrigeert en stimuleert.

### Taak

- De leraar maakt contact met leerlingen en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen, waarbij hij gebruik maakt van interactieprincipes en effectieve leerkrachtcommunicatie.
- De leraar geeft leiding aan de leerlingen, hecht waarde aan hun inbreng en biedt de ruimte aan leerlingen om verantwoordelijkheid te nemen.

### actie

- Heeft oogcontact met de leerlingen en laat leerlingen in hun waarde.
- Laat door stem, mimiek en lichaamshouding zien dat hij leiding geeft.
- Ziet wat er gebeurt in zijn groep, luistert naar de leerlingen en reageert op hen.
- Stimuleert gewenst gedrag en spreekt leerlingen aan op ongewenst gedrag.
- Interpreteert en begrijpt signalen van leerlingen en reageert hier adequaat op.
- Houdt in zijn taalgebruik, omgangsvormen en manier van communiceren rekening met de leefwereld van leerlingen.
- Zorgt voor een verdeling van aandacht bij het geven van beurten.
- Zorgt voor heldere regels en afspraken en ziet erop toe dat ze worden nageleefd.
- Draagt zorg voor een optimale interactie met en tussen leerlingen in onderwijsgesprekken.

### Resultaat

- Er is wederzijds respect tussen leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling.
- Er heerst een prettig leef- en werkklimaat en posities en rollen zijn duidelijk.

**ruimte voor toelichting**

Student: Wytzke van der Leij

datum: 9 mei 2010

**KBS Kijkwijzer Vriendelijk leiding geven aan een groep**

**•Situatie**

Tijdens de taalles zal ik tijdens de instructie expliciet werken aan vriendelijk leidinggeven dmv **geven van verbale complimentjes**.

**•Taak**

Ik maak oogcontact met leerlingen en zorg ervoor dat zij ook contact kunnen maken , waarbij ik de **inzet ga belonen**. Hoe goed doen ze mee?

**•actie**

ik heb met alle leerlingen minimaal 1x oogcontact  
Ik ben goed verstaanbaar voor alle leerlingen  
Ik sta centraal

**Ik zeg: Wat fijn dat je zo goed meedoet of i.d.**  
**ik kies bewust voor een goede/ gemiddelde en een slecht**  
**geconcentreerde leerling**  
Ik zorg dat mijn mimiek ook goed is

**Resultaat**

Ik heb minimaal 3 verschillende kinderen een inzetcompliment gegeven waardoor de hele klas beter gaat opletten tijdens de instructie

**•ruimte voor toelichting**

## **5. VAKDIDACTIEKEN**

### **5.4. Hoe integreer je vakdidactiek en onderwijskunde binnen de opleiding**

#### **5.4.4. Reflectie en discussie**

Hoe integreer de opleiding waar je werkt vakdidactiek en onderwijskunde?

Zoek een collega die op een andere opleiding werkt en bespreek de keuzes die daar zijn gemaakt.

Zoek naar de voordelen en nadelen van de verschillende keuzes en droom samen over jullie ideaal.

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.5. Hoe houd je zelf je vak(didactische) kennis bij?

#### 5.5.1a. Theoretisch perspectief: Professionele ontwikkeling vakdidactiek Nederlands – *Piet Hein van de Ven*

##### **Het domein vakdidactiek Nederlands**

Het domein van de vakdidactiek Nederlands is omvangrijk. Het beslaat het onderwijs 'taal' in het basisonderwijs, het schoolvak Nederlands in het voortgezet en in het volwassenenonderwijs, de vakdidactiek Nederlands aan de lerarenopleidingen en de taalvaardigheid van de studenten in de lerarenopleidingen en diverse andere sectoren in het hoger onderwijs. Bovendien betreft de vakdidactiek het onderzoek naar het leren en onderwijzen van 'taal', van het schoolvak Nederlands.

De vakdidactiek Nederlands sluit nauw aan bij die van de didactiek van Nederlands als tweede taal (NT2) en bij TaalgerichtVakOnderwijs, in het bijzonder betreft het de rol van taal bij leren en onderwijzen van andere schoolvakken. Deze domeinen betreffen het probleem van schooltaal en thuistaal, respectievelijk het probleem van het leren van vakbegrippen en de vakspecifieke denkwijzen die ten minste ten dele in taal waarneembaar zijn. We verwijzen hiervoor naar de websites van het Expertisecentrum LerarenOpleidingen Nederlands en Diversiteit (Leoned, zie [www.leoned.nl](http://www.leoned.nl)) en van het Platform TaalGericht VakOnderwijs ([www.taalgerichtvakonderwijs.nl](http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl)). Beide domeinen krijgen ook internationaal veel aandacht (zie de website van de Language Policy Division van de Raad van Europa: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/)). Toonaangevende publicaties in dezen zijn: Van de Laarschot (1997), Hajer & Meestringa (2004). Over de rol van taal bij leren en onderwijzen: Van der Aalsvoort & Van der Leeuw (1992); belangrijke Engelstalige publicaties zijn onder meer Mercer (2008), Nystrand e.a. (1997), Renshaw & Brown (2007).

We beperken ons hieronder voornamelijk tot de didactiek van het Nederlands als eerste taal.

##### **Kennisbasis vakdidactiek Nederlands**

De kennisbasis voor de vakdidactiek Nederlands is breed en wordt in eerste instantie gevormd door disciplines als literatuurwetenschap, taalwetenschap, taalbeheersing en communicatietheorie. Daarbij passen twee kanttekeningen. Ten eerste bestaan deze disciplines uit tal van subdisciplines, die sterk uiteen kunnen lopen in hun kennistheoretische en methodologische uitgangspunten (Leezenberg & De Vries, 2003). Ten tweede wordt over de relatie vakwetenschap-vakdidactiek wisselend gedacht. Daarbij moet men in acht nemen dat vakwetenschap en vakdidactiek een ander object van reflectie en onderzoek kennen. De vakwetenschap bestudeert 'taal' en 'literatuur' in hun vele verschijningsvormen, de vakdidactiek richt zich op het leren en onderwijzen van taal en literatuur, in heden en verleden, binnen- en buitenland (Van de Ven, 1996, 2002; zie ook de special 'Taalkunde en het schoolvak Nederlands, *Levende Talen* 2010). Naast de vakwetenschap vormen pedagogie, psychologie, geschiedenis, filosofie, algemene didactiek, onderwijskunde en (onderwijs)sociologie belangrijke kennisbronnen (Schuster 1999, Van de Ven, 2002; zie de respectievelijke lemmata in deze kennisbasis). In toenemende mate biedt ook vakdidactisch onderzoek een bron van kennis.

## Verskil van opvattingen

Over het schoolvak 'taal' in het basisonderwijs, respectievelijk 'Nederlands' in het voortgezet onderwijs bestaan verschillende opvattingen – vergelijkbare verschillen van opvattingen doen zich overigens ook in het buitenland voor (Sawyer & Van de Ven, 2007). De vakdidactiek betreft dan ook in eerste instantie de keuzes voor het wat, hoe en waartoe van het vak in de diverse onderwijssectoren:

- *Wat* is de inhoud van het vak;
- *hoe*, met welke didactiek moet het vak onderwezen en geleerd worden,
- *waartoe* wordt het vak gegeven, wat zijn de doelen die met het vak bereikt moeten worden.

Naast deze kernvragen is er de vraag naar het '*waarom*' van het vak. Die vraag betreft niet alleen de argumenten die worden gebruikt voor de gekozen doelen, inhoud en didactiek, maar vooral ook een historische schets van het schoolvak: wat waren de argumenten die het vak zijn plaats in het curriculum hebben verschaft, en waarom staat die status ter discussie met name in zogenoemd 'geïntegreerd taalonderwijs' en 'leergebieden' (zie bijv. Ebbers, 1994; Jaspaert, 2006).

In grote lijnen zijn vier verschillende opvattingen te onderscheiden, deels op basis van historisch, deels op basis van empirisch onderzoek:

- 1 een 'literair-grammaticale' opvatting. Dit is de langst bestaande opvatting, die de inhoud van het schoolvak ontleent aan de universitaire vakwetenschap en vooral cultuuroverdracht beoogt.
- 2 Een opvatting die 'persoonlijke vorming' nastreeft, en zich ent op met name de reformpedagogiek
- 3 Een 'communicatieve' opvatting die een sterke emancipatoire doelstelling kent
- 4 Een utilitaire opvatting die zich vooral richt op het belang van het vak voor de kenniseconomie (Van de Ven, 1996; Sawyer & Van de Ven, 2007; zie voor literatuuronderwijs Janssen, 1998; zie ook de special 'Taalkunde en het schoolvak Nederlands, *Levende Talen* 2010).

Deze vier opvattingen ontstaan na elkaar in de loop van de negentiende en twintigste eeuw, en doen u nog alle vier opgeld. Elke opvatting kent een eigen selectie van leerstofinhouden (*wat*), eigen doelen (*waartoe*) en een eigen, vaak verborgen visie op leren en onderwijzen (*hoe*). Gepaard aan verschillende opvattingen van het vak zijn de vele klachten over het vak, die overigens zo oud zijn als het schoolvak zelf, van Kalff 1893 tot heden (zie Van de Ven, 1986). Die klachten betreffen overigens steeds meer ook de taalvaardigheid van de leraren (in opleiding), ook als is dat op zichzelf niet nieuws (zie onder meer Inspectierapport 1988).

## Gebruikscontext

De vakdidactiek Nederlands is van belang in diverse contexten: lerarenopleiding, onderzoek, leerplan- en methode-ontwikkeling. De verschillende opvattingen alsmede de klachtenregen impliceren verder dat de gebruikscontext van de vakdidactiek zich verbreedt tot de publieke en politieke discussie. Die betreft overigens naast klachten en opvattingen ook oude zaken als werkdruk (OTO-rapport 1988; Braas, Couzijn & Van de Ven 1995) en nieuwere aspecten als internationale vergelijking (Jaspaert, 2006).



## Professionele ontwikkeling

Het bijhouden en uitbreiden van een kennisbasis voor dit zo brede en heterogene domein vraagt om vier samenhangende en vaak samenvallende activiteiten:

- Contact met het onderwijsveld
- Reflectie op de eigen praktijk
- Het deelnemen aan conferenties, studiedagen, na- en bijscholing
- Het bestuderen van schriftelijke en digitale bronnen.

Al deze activiteiten zijn gericht op de bevordering van kennis en inzicht in het wat, hoe, waartoe en waarom van het schoolvak.

### *Contact met het onderwijsveld*

Het is raadzaam als lerarenopleider en vakdidacticus in contact met het onderwijsveld te blijven. Dat kan via lesbezoek waarbij studenten en lio's worden geobserveerd, maar beter nog door zelf lessen te (blijven) geven, door contact met leerlingen en collega's Nederlands. Zo doende blijft de eigen ervaringskennis actueel en neemt men kennis van ervaringen van leraren en leerlingen.

### *Reflectie op de eigen praktijk*

Het is raadzaam kritisch naar de eigen praktijk te blijven kijken. Deze activiteit kan vele vormen aannemen, waarbij centraal staat dat men de eigen praktijk beziet vanuit ook andere dan het eigen perspectief (Van de Ven, 2009). Men kan opnames maken van eigen lessen en die met collega's bespreken of die bezien vanuit (vakdidactische) theorie. Men kan team teaching realiseren waarin een 'alter ego' het eigen handelen van problematiseren. Men kan actieonderzoek doen naar de eigen praktijk (zie Ponte & Van de Ven 2010).

### *Deelnemen aan conferenties, studiedagen, na- en bijscholing*

Voor de vakdidactiek Nederlands zijn enkele jaarlijks terugkerende bijeenkomsten van belang:

De conferentie *Het schoolvak Nederlands*, een Nederlands-Vlaams samenwerkingsverband, ondersteund door de Nederlandse Taalunie. Deze conferentie presenteert onderzoek naar en praktijkkennis over het schoolvak in basis- en voortgezet onderwijs en publiceert presentaties in conferentiebundels, zie

[http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie\\_het\\_schoolvak\\_nederlands](http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands).

De universiteit van Groningen organiseert de 'dag van taal, kunsten en cultuur'. Zie

<http://www.rug.nl/uocg/professionalisering/studiedagen/dagtkc/index>.

De universiteit van Leiden organiseert jaarlijks de 'Good Practice Day Talen:

<http://www.iclon.leidenuniv.nl/docent-management/scholing-zittende-docenten/gpd/good-practice-day-talen.html> Verder kennen alle lerarenopleidingen hun bij- en nascholingsaanbod.

Daarvoor verwijzen we naar de websites van de onderscheiden instituten. Vakdidactisch onderzoek kan worden gepresenteerd tijdens de jaarlijkse Onderwijs Research dagen georganiseerd onder auspiciën van de [Vereniging voor Onderwijs Research](http://www.vorsite.nl) (VOR, zie <http://www.vorsite.nl>) en het [Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek](#) (VFO). Vakdidactisch onderzoek kan ook worden gepresenteerd



tijdens het jaarlijkse congres van de Vereniging LerarenOpleiders Nederland en de Vereniging LerarenOpleiders Vlaanderen (Velon, resp. Velov. Zie Velon.nl).

#### *Het bestuderen van schriftelijke en digitale bronnen.*

Belangrijke *schriftelijke* bronnen zijn didactische handboeken. Voor het basisonderwijs: *Portaal* (Paus e.a.2002), *Taalonderwijs ontwerpen* (Huizenga & Robbe, 2009), *Taaldidactiek* (Van Koeven, Vreman & Bernink, 2010). Voor het voortgezet onderwijs: Nederlands in de onderbouw (Bonset. De Boer & Ekens, 2010) en *Nederlands in de tweede fase* (Projectgroep Nederlands V.O, 2002).

Belangrijke tijdschriften:: *Levende Talen Tijdschrift* biedt voornamelijk resultaten van onderzoek naar het schoolvak Nederlands en vreemde talen; *Levende Talen Magazine* presenteert vooral gesystematiseerde praktijkervaring (zie [www.Levendetalen.nl](http://www.Levendetalen.nl)). Datzelfde geldt voor het Vlaamse tijdschrift *VONK* ([www.von.be](http://www.von.be)) Zie ook de website van de Nederlandse Taalunie: <http://taalunieversum.org/>, die een uitgebreid archief van biedt van Nederlandse, Vlaamse en Surinaamse tijdschriften.

Het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (VELON/VELOV) en ook Pedagogische Studieën (VOR) bevatten soms ook artikelen van belang voor de vakdidactiek Nederlands. Ook het tijdschrift *Didaktief* wil regelmatig aandacht vragen voor vakdidactisch onderzoek Nederlands. Voor het basisonderwijs is onder meer *Jeugd in School en Wereld* van belang ([www.JSW-online.nl](http://www.JSW-online.nl) ).

Het vakdidactisch onderzoek verricht in Nederland en Vlaanderen van 1969 tot en met 2007 is gepubliceerd in Hoogeveen & Bonset (1998) resp. Bonset & Braaksma (2008). Dit onderzoek is ook te vinden op de website van de Nederlandse Taalunie, een website die naast onderzoek ook veel informatie biedt over taalbeleid en taalonderwijs. Voor het voortgezet onderwijs is zeker van belang de SLO-serie 'Studie en Onderzoek' (SLO.nl).

Naast de website van de taalunie zijn er vele websites van belang voor de vakdidactiek Nederlands. Ze bieden informatie die vaak ook schriftelijk gepubliceerd is. We wijzen op de kennisbasis voor de Pabo: [www.kennisbasispabo.nl](http://www.kennisbasispabo.nl) en op de kennisbasis Nederlands voor de tweedegraads lerarenopleiding: [http://www.hbo-raad.nl/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=115&Itemid=5Ze](http://www.hbo-raad.nl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=115&Itemid=5Ze).

We gaan hier niet in op algemene websites als kennisnet.nl, docentplein.nl, digischool.nl, al bieden die vaak veel interessante informatie. Kijk bij digischool.nl voorbeeld eens onder 'vaklokaal Nederlands'.

Belangrijke en meer specifieke sites zijn voor literatuuronderwijs bijvoorbeeld: [www.literatuurgeschiedenis.nl](http://www.literatuurgeschiedenis.nl); [www.Lezenvoordelijst.nl](http://www.Lezenvoordelijst.nl); Voor grammatica en taalbeschouwing [www.Taalprof.web-log.nl](http://www.Taalprof.web-log.nl), de site van het Genootschap Onze Taal: [www.onzetaal.nl](http://www.onzetaal.nl) en de site van een min of meer officieel consortium van Nederlandse en Vlaamse taaladviseurs [www.taaladviesnet](http://www.taaladviesnet.nl). Ook de site Nederlands.nl biedt veel en veelsoortige informatie.

#### *Internationale oriëntatie*

Hierboven zijn meer dan eens Vlaamse bronnen genoemd. De vakdidactiek Nederland oriënteert zich ook internationaal. Een probleem daarbij is dat het schoolvak 'Nederlands' lang niet altijd overeenkomt met het vak Duits in Duitsland, Frans in Frankrijk, etc. (zie Herrlitz & Van de Ven, 2007).

Een tweede probleem is dat veel publicaties slechts in de nationale taal verschijnen, ook Engelstalige publicaties betreffen vaak slechts het onderwijs Engels in de USA, in het Britse Koninkrijk of in Australië en Nieuw-Zeeland. Desalniettemin kan een internationale oriëntatie bijdragen aan meer inzicht over het eigen schoolvak en de eigen vakdidactiek. Een belangrijke, en misschien wel de enige echt internationale bron vormt het tijdschrift *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, een digitaal tijdschrift dat verschijnt onder auspiciën van de International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (zie de website van de IAIMTE: <http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/iaimte/default.html>.) De IAIMTE houdt elke twee jaar een internationaal congres waarin aandacht voor onderzoek en lerarenopleiding.

De National Council for the Teaching of English (USA, zie NCTE.org) publiceert zowel digitaal als in hard copy tijdschriften als *Language Arts* (basisonderwijs), *English Journal* (voortgezet onderwijs), *English in the Two year College* (beroepsonderwijs). Voor hoger onderwijs verschijnt *College English*. *Research in the Teaching of English* is een hoog gewaardeerd tijdschrift voor onderzoek. Verwant aan de NCTE is de organisatie die *College Composition and Communication* uitgeeft, een belangrijk tijdschrift voor onderwijs in en onderzoek naar schrijven. Een belangrijk tijdschrift voor onderzoek en lerarenopleiding is het Britse *Changing English* (te vinden via [www.informaworld.com](http://www.informaworld.com)). en het Australisch/Nieuw-Zeelandse *English teaching – Practice and Critique* (<http://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/journal/>). Een belangrijk handboek is Fleming & Stevens (2009).

In Duitsland zijn *Praxis Deutsch* en *Der Deutschunterricht* aan te bevelen (beide <http://www.friedrich-verlag.de>). Als handboek Schuster (1999). Voor Frankrijk *Le Français aujourd'hui* (<http://www.armand-colin.com/revue/16/le-francais-aujourd-hui.php>). En zo hebben veel landen hun eigen tijdschriften, verenigingen en soms series vakdidactische publicaties. Men kan in dezen profiteren van de vreemde talen die men meester is. Zoektermen als 'het schoolvak .... – en dat in de specieke vreemde taal, levert al snel resultaat op.

## Referenties

- Aalsvoort, M. van der & Leeuw, B. van der (1992). *Taal, school en kennis*. Enschede: SLO, VALO-M & Nederlandse Taalunie.
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens (2001), *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. Muiderberg: Coutinho.
- Braas, C., Couzijn, M. Ven, K. van de (1995). Gelijke monniken? Over de taakbelasting van de leraar Nederlands. *Levende Talen* 496, 18-23.
- Ebbers, D. (2004). Nederlands in een geïntegreerd curriculum: schering en inslag? *Levende Talen Tijdschrift*, 5(4), 3-11.
- Fleming, M. & Styevens (2009). *English Teaching in the Secondary School. Linking Theory and Practice*. London: Routledge.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

- Herrlitz, W. & Van de Ven, P.H. (2007). Comparative research on mother tongue education In W. Herrlitz, S. Ongstad, & P.H. Van de Ven (Eds.), *Research on mother tongue/L1-education in a comparative perspective: Theoretical and Methodological Issues* (pp. 13-42). Amsterdam, New York: Rodopi.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Huizenga, H. & Robbe, R. (2009). *Taalonderwijs ontwerpen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.
- Inspectierapport (1988). *Nederlandse taal en letterkunde op de PABO. Een verslag van een onderzoek naar de stand van zaken m.b.t. het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de PABO*. Inspectierapport 28. Inspectie Hoger Onderwijs. 's Gravenhage: Staatsdrukkerij.
- Janssen, T. (1998), *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers
- Jaspaert, K. (Red.) (2006). *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen. Rapport van de werkgroep Onderwijs van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Kalff, G. (1893), *Het onderwijs in de moedertaal*. Amsterdam: J.H. de Bussy.
- Koeven, E. van, Vreman, M., & Beernink, R. (Red.) (2010). *Taaldidactiek*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Laarschot, M. van de (1997). *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leezenberg, M. & De Vries, G. (2003). *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Mercer, N. (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding. *Human Development* 51, 90-100.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- OTO-rapport (1988), *Leraar, tot (w)elke prijs. Eindverslag van het Onderzoek Taak en Organisatie OTO*. Tilburg: IVA, instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk onderzoek van de Katholieke Universiteit Brabant, mei 1988 (OTO-rapport nr. 10).
- Paus, H., Bachini, S., Dekkers, R., Pullens, T. & Smits, M. (2002). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Projectgroep Nederlands V.O (2002). *Nederlands in de 2e Fase. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Renshaw, P. & Brown, R. (2007). Formats of classroom talk for integrating everyday and scientific discourse: replacement, interweaving, contextual privileging and pastiche. *Language and Education*, 21(6), 531-549.

Sawyer, W. & Van de Ven, P.H. (2007). Starting points: paradigms in mother tongue education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5-20.

Schuster, K. (1999), *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. Hohengehren: Schneider verlag.

Ven, P.H. van de (1986). Honderd jaar kommer en kwel. Klachten over taalgebruik en taalonderwijs. Een bijdrage ter discussie. *Moer* 3, 2-11.

Ven, P.H. van de (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff..

Ven, P.H. van de (2002). Vakdidactiek en lerarenopleiding Nederlands. *Velon Tijdschrift*, 23(2), 7-13.

Van de Ven, P.H. (2009). Reflecteren: het belang van kennis. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(1), 22-28.

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.5. Hoe houd je zelf je vak(didactische) kennis bij?

#### 5.5.1b. Theoretisch perspectief: Een uitwerking voor Beeldende Kunst en Vormgeving - *Leontine Broekhuizen, Marjo van Hoorn en Petra Faber*

Docenten in kunstvakken worden opgeleid in verschillende kunstdisciplines; er zijn opleidingen voor docent muziek, dans, theater en beeldende kunst en vormgeving. Deze uitwerking beperkt zich echter voornamelijk tot de discipline beeldende kunst en vormgeving en het docentschap daarin. In de verwijzingen en de literatuurlijst zullen ook titels genoemd worden die de andere kunstdisciplines betreffen of die over cultuur onderwijs gaan. Zie voor een overzicht van de docentenopleidingen in alle kunstvakken: <http://www.cultuurplein.nl/ho/hbokunst/docentenopleidingen> of: <http://www.cultuurplein.nl/ho/hbokunst/hbocultuur>.

De opleiding van een docent in beeldende kunst en vormgeving kent een onstuimige geschiedenis. De opleiding maakte traditioneel deel uit van het onderwijs aan kunstacademies en later ook op NLO's. Sinds 2002 is er sprake van een ongedeelde, ongegradeerde vierjarige Bacheloropleiding DBKV op een hogeschool of academie. (zie o.a.: Vinken, J., 2004, Herfs, J. 2004).

Vanaf 2007 is het mogelijk om na de Bacheloropleiding een verdiepende Masteropleiding Kunsteducatie te volgen. Studenten van de docentenopleidingen beeldende kunst en vormgeving, dans, muziek en theater kunnen na afronding van hun bachelor doorstuderen in de interdisciplinaire, een- of tweejarige masteropleiding Kunsteducatie. In deze opleiding staat het interdisciplinaire aspect van de kunsten centraal. Ook worden management- en onderzoeksvaardigheden aangeleerd. De Master Kunsteducatie sluit aan op recente ontwikkelingen in de kunsteducatie, binnen- en buitenschools, waarvoor deskundigheid vereist is die verder gaat dan het eerstegraads (ongegradeerde) docentschap. Zie voor een overzicht van de Master Kunsteducatieopleidingen: <http://www.cultuurplein.nl/ho/hbokunst/hbomasterkunsteduc>.

Deze uitwerking begint met een beschrijving van het vakgebied, waarbij dankbaar gebruik gemaakt is van de lezing van prof. Folkert Haanstra (Groningen, 2010). Folkert Haanstra is als bijzonder hoogleraar verbonden aan de Universiteit Utrecht en hij is werkzaam als lector kunst- en cultuureducatie bij de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Daarna volgt een beschrijving van de kennisbasis vakdidactiek voor het vak beeldende kunst en vormgeving. Dit artikel eindigt met suggesties voor de wijze waarop de docentenopleider zijn professionaliteit op peil kan houden.

### **Het domein vakdidactiek Beeldende Kunst en Vormgeving**

#### *Groot werkveld*

Het werkveld waar de docenten beeldende kunst en vormgeving (vanaf hier BKV) hun werk vinden, is tamelijk omvangrijk. Afgestudeerden worden bekwaam geacht les te geven in achtereenvolgens: beeldende kunst en vormgeving, de beeldende vakken tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen, audiovisuele vormgeving met kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing als onderdeel, CKV, Kunst (algemeen) en in Kunst (beeldend). De niveaus waar les kan worden gegeven lopen uiteen van het basisonderwijs, de onderbouw of de bovenbouw in het voortgezet onderwijs, het vmbo of

de havo-vwo, het mbo, BVE, het hbo tot het buitenschoolse kunsteducatieve gebied (Zie voor een nadere duiding van het begrip 'buitenschools':

[http://cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/amateurkunst/centra\\_voor\\_kunsten.html](http://cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/amateurkunst/centra_voor_kunsten.html) en: Vos, J.

*Democratisering van de schoonheid: twee eeuwen scholing in de kunsten*). En dat allemaal na een vierjarige opleiding. Omdat de opleiding zo breed is, moet er bijzonder veel behandeld worden in een zeer kort tijdsbestek. Het is de vraag of het mogelijk is voor opleidingen volledig bekwame docenten af te leveren op elk gebied. (Netwerk KVDO. *Opleidingsprofiel docent beeldende kunst en vormgeving*. Z.p. 2004).

### *Verskillende visies*

Zoals het vakgebied Beeldende Kunst en Vormgeving nu op veel scholen gegeven wordt, kent het kenmerken van de didactische visies die de laatste vijftig jaar aan de orde waren. We zien er elementen van vrije expressie terug; leerlingen krijgen de gelegenheid zich beeldend te uiten zonder kaders of opdrachten. Ook de dialectische didactiek, waarbij de intensivering van de waarneming centraal staat en de grote voorbeelden uit de beeldende kunst en vormgeving belangrijk zijn, zien we terug in de scholen. Bij deze lessen is het beheersen van de beeldende middelen en technieken belangrijk. Het doorgronden van de (commerciële) betekenis van de beeldtaal, zoals dat in de visuele communicatie voorgestaan werd, is ook nu weer aan de orde bij de lessen mediawijsheid. Tenslotte is de procesgerichte didactiek, waarmee men vermoedt het creatieve denken te bevorderen, op veel scholen de praktijk.

Al deze visies zijn op de scholen terug te zien, vaak in een mix van proces-gerichte didactiek, gecombineerd met de aandacht voor de beheersing van de beeldende middelen. (Zie ondermeer: A. Gerritse. *Geschiedenis van de beeldende vorming*; B. Koevoets, H. van Rheeden, *Geen dag zonder lijn. Honderd jaar tekenonderwijs in Nederland*; H. van Rheeden. *Om de vorm. Een eeuw teken-, handenarbeid en kunstnijverheidsonderwijs in Nederland*; B. Schasfoort. *Beeldonderwijs en Didactiek*). Of: Lesmethoden beeldend:

[http://www.cultuurplein.nl/vo/lesmateriaal/havo\\_vwo/beeldend/methodesites](http://www.cultuurplein.nl/vo/lesmateriaal/havo_vwo/beeldend/methodesites) en

[http://digischool.kennisnet.nl/community\\_bo/methodenbo/methoden](http://digischool.kennisnet.nl/community_bo/methodenbo/methoden);

### *Verbreiding van het kunstvak*

De volgende ontwikkelingen hebben het kunstvak de laatste jaren verbreed.

1. De docent beeldende kunst en vormgeving wordt geacht alle genoemde vakgebieden te bestrijken: tweedimensionale vormgeving, driedimensionale vormgeving, textiele vormgeving, audiovisuele vormgeving (mediawijsheid), kunstgeschiedenis, CKV en Kunst (algemeen).
2. De theoretische component van het kunstvak is sinds de jaren zeventig benadrukt, onder meer door de examens kunstvakken op vmbo, havo en vwo. Maar ook door vakken als CKV en projecten als Cultuur en School waarbij de nadruk ligt op het bezoeken van en het kijken naar kunst.
3. Er is een tendens tot vakoverstijging, multidisciplinariteit en interdisciplinariteit. De vakken CKV en Kunst (algemeen) omvatten alle kunstdisciplines. Cultuureducatie omvat behalve kunsteducatie ook erfoededucatie, literaire vorming en mediawijsheid. In de vernieuwde

onderbouw, binnen het leergebied kunst en cultuur, wordt gesproken over verschillende mate van vakintegratie gekoppeld aan scenario's.

4. Interdisciplinariteit binnen de beeldende kunsten zelf. Alles mag en kan binnen de beeldende kunst. Er zijn geen harde, formele eisen waaraan kunst moet voldoen. Ook de focus op de westerse kunst staat ter discussie. De leerlingenpopulatie is cultureel zeer divers van samenstelling. Het is de vraag of de beperking tot de westerse kunst dan wel juist is. Daarbij zijn er ook verschillende culturele invloeden op hedendaagse mondiale kunst zichtbaar.
5. Ten slotte is er de uitbreiding van het vakgebied van beeldende kunst en vormgeving naar beeldcultuur: alle door mensen gemaakte beelden die betekenis geven aan menselijke interactie - denk aan design, mode, gebouwde omgeving, videoclip, games, reclame, advertenties - zijn nu expliciet benoemd als behorend tot het vakgebied.

Uiteraard hebben deze verbredingen hun invloed op het curriculum van scholen en het aanbod van de buitenschoolse kunsteducatie-instellingen. Toch blijft de aandacht voor technieken en media, het formalisme is erg groot. De actuele ontwikkelingen in de beeldende kunsten lijken nauwelijks een rol te spelen en de verbinding met de beeldcultuur van leerlingen lijkt klein. Zie voor onderzoek hiernaar bijvoorbeeld: Haanstra, F., Strien, E. van & Wagenaar, H., 2006. *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*).

In de docentopleidingen BKV zoekt men naar de manieren om studenten met alle genoemde aspecten van het vak kennis te laten maken en door specialisatie en keuzemogelijkheden te laten verdiepen. Zij kunnen daarbij gebruik maken van ondermeer: <http://www.mediawijsheid.nl/>; *Kunstzone* (<http://kunstzone.nl/>); *Nieuwsbrief community ckv* [http://digischool.kennisnet.nl/community\\_ckv](http://digischool.kennisnet.nl/community_ckv); <http://www.mediacultuur.net/>; [www.erfgoednederland.nl/educatie](http://www.erfgoednederland.nl/educatie); [www.cultuurplein.nl](http://www.cultuurplein.nl)

### **Wat is er aan (empirische) kennis beschikbaar voor BKV**

Er is de afgelopen jaren veel beschrijvend en inventariserend onderzoek gedaan naar de didactische werkvormen en methoden bij de verschillende kunstdisciplines, maar het ontbrak aan een systematische vergelijking van de uitvoerbaarheid en de effecten van verschillende didactische methoden. Op de kortere termijn is in het onderzoek naar didactische methoden nog steeds veel beschrijvend onderzoek te zien, zoals *good practices* in de vorm van casestudy's. Wel is er een aantal scripties verschenen waarin theoretische vragen over didactische methoden aan de orde komen, zoals de kansen en mogelijkheden van een autonome kunsteducatie in een curriculum waarin afzonderlijke vakken opgaan in integrale leergebieden, de aanpak van een postmoderne en authentieke literatuureducatie bij CKV of het verschil tussen een objectieve en associatieve kunstbenadering. Over culturele diversiteit verscheen ook een beschrijvend onderzoek naar de mogelijkheid voor een multiculturele aanpak in de kunstvakken. Verder is er onderzoek naar de didactiek van het kunstvakonderwijs in de lectoraten van de conservatoria in Den Haag en Groningen. Wat betreft onderwijsinhouden verdient het onderzoek van Bevers vermelding, waarin de aandacht voor een nationale culturele canon in eindexamenprogramma's van enkele landen wordt vergeleken. Zie verder: Damen, M.L., Haanstra, F. en Henrichs, H. (2002) *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. Cultuur+Educatie. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland en: *Zicht op... een onderzoeksagenda cultuureducatie* (2008). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland; *Zicht op... ruim zes jaar onderzoek cultuureducatie 2000-2006* (2006). ). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland en:

## **Professionele ontwikkeling**

Het bijhouden en uitbreiden van een kennisbasis voor dit brede vakgebied vraagt om vier samenhangende en vaak samenvallende activiteiten:

1. contact met het werkveld, onderwijs en culturele instellingen;
2. reflectie op de eigen praktijk;
3. het deelnemen aan conferenties, studiedagen, na- en bijscholing;
4. het bestuderen van schriftelijke en digitale bronnen.

### *Contact met het werkveld*

Voor lerarenopleider en vakdidacticus is het erg belangrijk het contact met het werkveld te onderhouden. Dat kan door het binnenschoolse en buitenschoolse werkveld te bezoeken in het kader van het bezoeken van stageplekken van studenten. Het kan ook door netwerken met collega's BKV te initiëren, te organiseren en bij te wonen, om ontwikkelingen in het vakgebied te bespreken. Het meewerken aan studiedagen, functioneren in landelijke netwerken en besturen van vakverenigingen houden de kennis ook up-to-date.

### *Reflectie op de eigen praktijk*

Het is goed naar de eigen praktijk te blijven kijken. Dat kan op veel manieren. Door middel van intervisie, eigen lesprogramma's bespreken met collega's, samen scholen te bezoeken enzovoorts.

### *Het deelnemen aan conferenties, studiedagen, na- en bijscholing*

Voor de vakdidactiek BKV zijn een aantal jaarlijks georganiseerde conferenties van belang:

- The European League of Institutes of the Arts (ELIA);
- Conferentie Onderzoek in Cultuureducatie, georganiseerd door Cultuurnetwerk.nl samen met een universiteit, hogeschool of onderzoeksinstelling.
- Dag van de cultuureducatie, georganiseerd door Cultuurnetwerk.nl.
- Conferentie cultuur leert anders, georganiseerd door de stichting cultuurprofielscholen en de SLO.
- Vlaams-Nederlandse conferentie over kunsteducatie.

Studiedagen worden regelmatig georganiseerd door de verschillende vakverenigingen van de verschillende kunstvakken: VONKC (beeldend) zie [www.VONKC.nl](http://www.VONKC.nl) , VLS (muziek) zie [www.VLS.nl](http://www.VLS.nl) , BDD (theater) zie [www.docentendrama.nl](http://www.docentendrama.nl) , NBKD (dans) zie [www.NBDK.nl](http://www.NBDK.nl) , VKAV (audiovisueel) zie [www.VKAV.nl](http://www.VKAV.nl) .

Na- en bijscholingen worden georganiseerd door de verschillende kunstvakdocentopleidingen op diverse hogescholen voor de kunsten.



<http://www.cultuurplein.nl/ho/hbokunst/docentenopleidingen> of:  
<http://www.cultuurplein.nl/ho/hbokunst/hbocultuur>.

#### *Internationaal:*

INSEA, The International Society for Education Through Art is een organisatie van de United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). INSEA organiseert regelmatig congressen, elke drie jaar is er een wereldcongres en tussentijds worden regionale congressen georganiseerd (zie: <http://www.insea.org/>).

Meer algemeen onderwijskundig gerichte conferenties zijn die van het VELON (Vereniging Lerarenopleiders Nederland zie [www.VELON.nl](http://www.VELON.nl)) en de Onderwijsresearchdagen, georganiseerd onder auspiciën van de Vereniging voor Onderwijs Research (VOR zie [www.VORsite.nl](http://www.VORsite.nl)) en het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO zie [www.VFO.be](http://www.VFO.be)).

#### *Het bestuderen van schriftelijke en digitale bronnen*

Om te beginnen nemen we enkele tijdschriften die van belang zijn voor het onderwijs in het algemeen:

*Didactief*, Uitgeverij School bv., [www.Didactief.nl](http://www.Didactief.nl)  
*JSW, Jeugd in school & wereld*, [www.jsw-online.nl](http://www.jsw-online.nl)  
*SLO context voor het voortgezet onderwijs*, [www.SLO.nl](http://www.SLO.nl)  
*SLO context voor het beroepsonderwijs*, [www.SLO.nl](http://www.SLO.nl)  
*Van twaalf tot achttien*, [www.van12tot18.nl](http://www.van12tot18.nl)

Tijdschriften die specifiek over cultuureducatie gaan zijn:

*Bulletin Cultuur & School*, [www.cultuurplein.nl/bulletin](http://www.cultuurplein.nl/bulletin)  
*Kunst und Unterricht*, [www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)  
*Cultuur + Educatie*, [www.cultuurnetwerk.nl/.../cultuur\\_en\\_educatie/](http://www.cultuurnetwerk.nl/.../cultuur_en_educatie/)  
*Kunstzone*, [www.kunstzone.nl](http://www.kunstzone.nl)

Tijdschriften die over educatie in beeldende kunst en vormgeving gaan:

*International journal of art & design education*, <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=1476-8062>  
*Studies in art education*, uitg. National Art Education Association  
*BDK Mitteilungen*, [www.bdk-online.info](http://www.bdk-online.info)  
*Visual arts research*, <http://www.press.uillinois.edu/journals/var.html>

#### *Internationale oriëntatie*

##### **Literatuur internationaal:**

Bamford, A.(2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Munster: Waxmann.

- Bresler, L.(2007). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer.
- Buckingham, D.(2008). *Media education : literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Burnard, P. & Hennessy, S. (2006). *Reflective practices in arts education* (Landscapes: the arts, aesthetics, and education - 5) Dordrecht: Springer.
- Eisner, E.W. & Day, M. (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Reston: NAEA.
- Eurydice, European Unit (2009). *Arts and cultural education at school in Europe: curricula and initiatives*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). *Curriculum change for the 21st century: visual culture in art education* (in: Handbook of research and policy in art education)

#### **Literatuur Nederland:**

- Aerts, E. van, Vogelezang, P., Lei, R. van der, & Hageman, C. (2007). *Cultuur InZicht : een handreiking voor leraren*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Ahlers, J. & ... [et al.], (1997-2003). *Handboek studiehuis tweede fase*. Alphen a/d Rijn: Samsom
- Ahlers, J. & ... [et al.], (1997-2003). *Handboek studiehuis basisvorming*. Alphen a/d Rijn: Samson
- Beerten, J. & Elzenga, M. & Wervers, E.(2000). *Culturele diversiteit in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs : Wat kunnen kunstvakken in het voortgezet onderwijs betekenen bij het aanleren van culturele competentie van de leerlingen?* Enschede: SLO.
- Coppens, H. (2007). *Profielen van docenten CKV1 : een onderzoek naar de manier waarop docenten CKV1 het vak aanbieden* (Conferentie onderzoek in cultuureducatie)Sessie C).. [S.l.]: [s.n.].
- Debats, P. (2007 ). *Het gaat eindelijk weer over onderwijs : tips en handvatten om beroepsopleidingen verantwoord competentiegerichter te maken*. Den Bosch: KPC Groep.
- Dinsbach, G. & Rass, A. (2003). *AV-bronnenmateriaal en CKV 1, 2 en 3*. Enschede: SLO.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Endedijk, J. & Krijnen, W.(2010). *Onderzoek naar de mogelijkheden om met Kunst Algemeen en Levensbeschouwing vakoverstijgend te werken: a match made in heaven?*. [S.l.]: [s.n.].
- Felderhoff, management & consultancy research (2003). *Organisatie van en voor cultuurdocenten: rapportage onderzoek*. [S.l.]: Felderhoff.
- Gennip, J. van & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS.
- Groenendijk, T. & Huizenga, J. & Toorenaar, A. (2009). *Lessen in mediawijsheid : onderzoek naar effecten van lessen in mediawijsheid met ICT in het kunstonderwijs*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Haanstra, F. & Strien, E. van, & Wagenaar, H. (2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*. Amsterdam: AHK.

- Haanstra, F. & Wagenaar, H. (2004). *De lespraktijk van docenten beeldende vorming in het Amsterdams voortgezet onderwijs : Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen Utrecht 9-11 juni 2004*. Amsterdam: AHK.
- Hartskamp, M. van (2008). *De culturele poortwachter : de voorbeeldrol van de CKV-docent als kennisoverdrager van culturele competenties op leerlingen*. [S.l.]: [s.n.].
- Herfs, J. Kommers, Hagenaars, P., & Liefink, J. (2004). *Beroep: docent kunstvakken : competenties en kwalificaties in theorie en praktijk (Cultuur + Educatie11)*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hogenes, M. & Teunissen, F. & Wardekker, W. (2009). *Opleiden in ontwikkelingsgericht perspectief*. Assen: Van Gorcum.
- Kolen-van Loon, D. & ... [et al.] (2008). *Arbeidsmarktontwikkelingen in de kunsteducatie : een verkenning*. Tilburg: IVA.
- Kooij, C. van der (2006). *Verleden, heden, toekomst : didactiekboek Geschiedenis & Samenleving*. Groningen [etc.]: Wolters-Noordhoff.
- Lanschot Hubrecht, V. van, & Rass, A. (2007). *De bindende factor : praktische handreiking voor een leergebied Kunst en Cultuur*. Enschede: SLO.
- Lanschot Hubrecht, V. van, Rass, A., & Tuinen, S. van (2006). *Culturele en kunstzinnige activiteiten : richtlijnen voor een leerlijn*. Enschede: SLO.
- Lanschot Hubrecht, V. van, & Tuinen, S. van (2008). *Kunstkansen voor vmbo-leerlingen : verkennen en versterken van eigen mogelijkheden : doorlopende leerlijnen kunst*. Enschede: SLO.
- Lanschot Hubrecht, V. van, & Tuinen, S. van (2008). *Kanskaarten voor kunst : een instrument om doorstroom havo/vwo naar hbo kunstopleidingen te optimaliseren : doorlopende leerlijnen kunst*. Enschede: SLO.
- Lavrijsen, R. (2003). *Interculturele samenwerking en competentieontwikkeling in het kunstonderwijs : de meerwaarde van het denken buiten bekende kaders*. Amsterdam: AHK.
- Marsman, P., Taminiau, A. & Bonset, H. (2009). *Vakdossier kunst*. Enschede: SLO.
- Miellet, G., Bergman, V., Ruiter, J. de, Kommers, M.-J. & ... [et al.], (2001). *Inventarisatie methodische en didactische modellen CKV2 in de docentenopleiding van het kunstvakonderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Mols, M., Lindeman, H. & ... [et al.], (2009). *Kunst in de vakken : toepassingen van kunst en cultuur in vmbo en praktijkonderwijs*. Utrecht: APS.
- Onna, J. van, & Greven, J. (2005). *Proeve van vakspecifieke competenties voor studenten aan de lerarenopleiding primair onderwijs : beeldende vormgeving (en cultuureducatie)*. Enschede: SLO.
- Ravers, K. (2007). *Vorbereiding van een beginnend docent Kunst (algemeen) op het vak : het vakinhoudelijke en -didactische Kunst (algemeen) onderwijs in de bachelor docentenopleiding Beeldende Kunst en Vormgeving*. [S.l.]: [s.n.].
- Roozen, I. & Jacobse, H. (2007 [2008]). *Een hele kunst of geen kunst aan? : Hoe een school via inhoudelijk leiderschap cultuureducatie een goede plek geeft*. Enschede: SLO.
- Schasfoort, B. (2001). *Uitgangspunten voor een didactiek van beeldbeschouwen*. Enschede: SLO.

Schaik, S. van (2005). *Werken als docent/consulent : beeldende kunst en vormgeving, muziek, theater, dans en literatuur*. [S.l.]: Beroep Kunstenaar.

Til, I. van, Damen, M-L., & Voorst, S. van (2009). *De Interne Cultuurcoördinator in het basisonderwijs : een studie naar het competentieprofiel voor de Interne Cultuur Coördinator*. [S.l.]: [s.n.].

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.5. Hoe houd je zelf je vak(didactische) kennis bij?

#### 5.5.3. Verder lezen - Een uitwerking voor Beeldende Kunst en Vormgeving

1. Bamford, A.(2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Munster: Waxmann.

*Onderzoek naar de effecten van kunsteducatie. Bamford concludeert dat goede kunsteducatie niet alleen bijdraagt aan de bevordering van de competenties op kunstzinnig gebied, maar ook kan bijdragen aan betere onderwijs- en leerprestaties. Daarnaast onderscheidt ze positieve effecten op maatschappelijke kwesties als burgerschap, identiteit en sociale ontwikkeling.*

2. Bresler, L.(2007). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer.

*Liora Bresler, editor of the two volumes, and her collaborators (section editors, authors, commentators, advisors) have achieved an artful presentation of scholarship in a handbook that lives up to the words in its title. The International Handbook of Research in Arts Education is indeed international in content and voice, an anthology of research literature probed deeply by the authors, a collection of chapters and essays faithful to a broad conception of the arts in contemporary life, and a work constructed on a multifaceted perspective of education.*

3. Haanstra, F. & Strien, van, E. & Wagenaar, H.(2006). *Docenten en leerlingen over de lespraktijk beeldende kunst en cultuur*. Amsterdam: AHK.

*De Amsterdamse Academie voor Beeldende Vorming, de opleiding tot docent beeldende kunst en vormgeving, wilde beter zicht krijgen op de veranderende lespraktijk in de beeldende vakken en op de daarvoor benodigde deskundigheden van de docent. Hiertoe liet zij drie deelonderzoeken uitvoeren. Het eerste richtte zich op docenten beeldende vorming in de onderbouw in Amsterdam, het tweede op hun leerlingen en het derde op docenten beeldende vorming die culturele en kunstzinnige vorming (ckv) geven in het vmbo. In totaal zijn 20 docenten beeldende vorming, 52 van hun leerlingen en 14 ckv-docenten geïnterviewd.*

4. Herfs, J. Kommers, M-J., Hagaraars, P. & Lieftink, J.(2004). *Beroep: docent kunstvakken: competenties en kwalificaties in theorie en praktijk (Cultuur + Educatie11)* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

*Jos Herfs beschrijft in het eerste artikel de ontwikkelingen die de afgelopen tien jaar van invloed zijn geweest op docent en docentschap. Hij maakt daarbij een onderscheid tussen maatschappelijke, onderwijskundige en vakinhoudelijke ontwikkelingen. Herfs laat voorts zien hoe deze leidden tot de veranderende eisen aan de startbekwaamheden van de docent in een kunstvak.*

*Jaap Vinken bespreekt in het tweede artikel de competenties waarover een beginnend kunstvakdocent moet beschikken, hoe ze tot stand kwamen en de strategie van de formuleringen.*

*In de derde bijdrage worden theorie en praktijk samengebracht in de vorm van een verslag van een door Cultuur + Educatie georganiseerde expertmeeting. In vier paneldiscussies – voor beeldende kunst en vormgeving, dans, drama en muziek – debatteerden studenten, opleiders en vakdocenten eerst over verschillende vragen. Met de uitkomsten van deze paneldiscussies als uitgangspunt, tracht Piet Hagaraars in de epiloog een antwoord te geven op de vraag wat een docent in een kunstvak tot een goede docent maakt.*

5. Onna, van, J. & Greven, J.(2005). *Proeve van vakspecifieke competenties voor studenten aan de lerarenopleiding primair onderwijs: beeldende vormgeving (en cultuureducatie)*. Enschede: SLO.

*Leidraad voor docenten aan de lerarenopleiding primair onderwijs (Pabo) met leidraad voor beschrijvingen van de vakinhoudelijke en vakdidactische competenties voor het vak/vormingsgebied beeldende vormgeving (en cultuureducatie). De beschrijvingen kunnen ook door studenten gebruikt worden. Ze geven de studenten een bondig overzicht van de aspecten van een vak/vormingsgebied wat betreft kennis, vaardigheden en houdingen in de verschillende dimensies van het leraarschap.*

6. *Zicht op... een onderzoeksagenda cultuureducatie* (2008). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

*Geannoteerd overzicht van recent Nederlands onderzoek op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Met een artikel over de ontstaansgeschiedenis, de bredere context, de inhoud, de status en de uitvoerbaarheid van de onderzoeksagenda cultuureducatie. De onderzoeksagenda is voortgekomen uit inventarisaties van zowel onderzoek als van onderzoekswensen en –behoeften. De opmaat vormde onder andere een literatuurstudie naar verricht onderzoek. Aan de hand van de resultaten vonden twee raadplegingen plaats: één onder vertegenwoordigers uit het werkveld en één met onderzoekers. Beide bijeenkomsten hebben geleid tot een geïntegreerde lijst met gewenste onderwerpen en onderzoeksvragen.*

## 5. VAKDIDACTIEKEN

### 5.5. Hoe houd je zelf je vak(didactische) kennis bij?

#### 5.5.4. Reflectie en discussie

Wat heb je de afgelopen drie jaar gedaan om je vak(didactische) kennis bij te houden? Maak een overzicht waarin je opschrijft wat je gedaan hebt en hoeveel uur je aan ieder deel ongeveer besteed hebt.

Welke nieuwe kennis heb je in die drie jaar verworven? Wat doe je hier in de praktijk mee? Maak ook hier een overzicht van.

Welk deel van deze nieuwe kennis draag je over aan je studenten? Welk deel van deze kennis pas je toe bij het lesgeven aan/begeleiden van je studenten? Met welk deel van deze kennis doe je (nu) niets?

## 6. OPLEIDINGSTYPEN

### 6.1. Wat is het specifieke van een student aan de pabo, 2e graads, 1e graads en masteropleiding?

#### 6.1.1. Theoretisch perspectief - *Gerda Geerdink*

Voor een groot deel zijn studenten aan een lerarenopleiding natuurlijk net als alle andere studerenden in het hoger onderwijs. Wat ze anders maakt is dat ze leraar willen worden; ze zijn leraar in opleiding.

In deze bijdrage zal ik eerst beschrijven welke verschillende opleidingen er in Nederland zijn om leraar te worden en welke jongeren die lerarenopleidingen bevolken. Daarna zal ik achtereenvolgens ingaan op het 'specifieke' van studenten die kiezen voor een van de genoemde lerarenopleidingen: wat zijn hun beroepsmotieven, wat is kenmerkend voor leraren in opleiding en wat weten we van de wijze waarop studenten aan een lerarenopleiding leren?

We kunnen leraren in opleiding indelen naar de bevoegdheid waarvoor ze opgeleid worden en naar de opleiding die ze volgen. We kennen in Nederland lerarenopleidingen in het hoger beroeps onderwijs en binnen de universiteiten. Binnen het hbo worden op de pedagogische academie basisonderwijs (pabo) leraren opgeleid met een bevoegdheid voor het lesgeven in het primair onderwijs. Eveneens in het hoger beroepsonderwijs worden leraren opgeleid met een tweedegraads bevoegdheid (bacheloropleiding). Zij mogen lesgeven in het praktijkonderwijs, het vmbo en in de eerste drie leerjaren van havo en vwo. Het hbo kent daarnaast een masteropleiding voor een eerstegraadsbevoegdheid. Daarmee kan een leraar lesgeven in de bovenbouw van havo en vwo. Universiteiten kennen een mastervariant die opleidt tot een eerstegraads bevoegdheid en een post academische lerarenopleiding die eveneens tot een eerstegraads bevoegdheid leidt. Een leraar met een eerstegraads bevoegdheid is in alle gevallen ook voor het tweede graads terrein bevoegd (Nota Werken in het onderwijs, 2010). Kwalitatief en kwantitatief ervaren tekorten op de onderwijsarbeidsmarkt hebben vooral de laatste jaren tot een uitbreiding van opleidingsmogelijkheden geleid. We noemen hier alleen de door universiteiten in samenwerking met pabo's ontwikkelde Academische lerarenopleiding Primair onderwijs; de professional master of education 'Leren en innoveren', en de minor educatie binnen een universitaire bachelor (zie verder Nota Werken in het onderwijs, 2010).

Gemiddeld starten er gezien over de laatste vijf jaar jaarlijks ongeveer 16.000 studenten aan een lerarenopleiding. Daarvan gaat ruim de helft naar de pabo, ongeveer vijfduizend jongeren kiezen voor een tweedegraads lerarenopleiding binnen het hbo, ruim zeshonderd studenten starten een masteropleiding in het hbo en meer dan duizend studenten beginnen aan een universitaire lerarenopleiding (HBO-Raad kengetallen, 2010). Het zijn voor een groot deel autochtone meisjes die de lerarenopleidingen bevolken. Het aandeel allochtone studenten aan de pabo is laag (8 procent) vergeleken met de tweedegraads lerarenopleiding (11 procent) en de masteropleidingen binnen het hbo (10 procent) en in alle gevallen lager dan het aandeel allochtonen (15 procent) in het hoger onderwijs (Nota werken in het onderwijs, 2010; HBO-Raad, 2010).

Er kiezen minder mannen dan vrouwen voor een lerarenopleiding. De instroom van mannelijke studenten in de pabo's ligt al jaren op ongeveer vijftien procent (Geerdink, 2007; Geerdink, Bergen, & Dekkers, 2009). Voor de tweedegraadsopleiding is de instroom naar sekse evenwichtiger met gemiddeld 47 procent mannen. Daarentegen bestaat tachtig procent van de instromers in de



masteropleiding van het hbo uit vrouwen. In alle gevallen is het rendement van vrouwen hoger; dat geldt zowel voor de hogescholen als de universiteiten. Mannen vallen vaker uit en doen gemiddeld langer over de opleiding (HBO-Raad, 2010).

Jongeren kiezen voor de lerarenopleiding vanuit pedagogische en maatschappelijke overwegingen. Ze willen iets betekenen voor de mensheid en een bijdrage leveren aan de vervolmaking van de samenleving. Vergeleken met leeftijdsgenoten vinden potentiële leraren dit soort ideële motieven belangrijker dan materiële motieven als veel vrije tijd, een redelijk salaris, niet te hard hoeven werken en de zekerheid van een pensioen (Van Eck & Heemkerk, 2009; Borghans & Golsteyn, 2005). Het belang van juist deze pedagogisch-maatschappelijke overwegingen is bij jongeren die kiezen voor het lerarenberoep tussen 1970 en 2003 toegenomen (Van der Aa, Van Hulst, Pat & Vossen, 2004). Dat is overigens niet vreemd als je bedenkt dat het alternatieven waarvoor jongeren kunnen kiezen sinds 1979 binnen bijvoorbeeld de economische en informatica sector in die jaren flink is toegenomen. Andere belangrijke – met de uitvoering van het beroep samenhangende – omstandigheden die maken dat jongeren voor het 'leraarschap' kiezen zijn de vrijheid binnen de beroepsuitoefening, de zelfstandigheid waarmee het beroep uitgevoerd kan worden, de mogelijkheid van deeltijdwerk en de afwisselende werkzaamheden binnen het beroep. Voor de studenten die kiezen voor een lerarenopleiding voor het voortgezet onderwijs spelen ook de behoefte aan zelfontplooiing en interesse voor bepaalde vakken een rol.

Studenten die aan een lerarenopleiding beginnen, weten meer dan bij elke andere beroepskeuze voor welk beroep ze hebben gekozen.

*'Generally speaking, beginning teachers enter their pre-service teacher-education programmes with partial, but often firmly held, conceptions of themselves as teachers and a teaching schema, developed over years of life experience including thousands of hours spent observing teachers as students'* (Bullough, Knowles & Crow, 1992. p. 186).

Niemand begint blanco aan een lerarenopleiding. Studenten hebben in alle gevallen minimaal twaalf jaar als leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs leraren kunnen observeren en beoordelen. Daarnaast hebben veel studenten ervaring opgedaan als oppasser of als coach bij scouting of sportverenigingen. Ze hebben ideeën en opvattingen over goed (of slecht) lerarengedrag en dat beïnvloedt hun beroepsmotivatie en wat ze nog voor dat beroep willen en denken te moeten leren (Kelchtermans (1991; Geerdink, 2007; Swennen, Jörg. & Korthagen, 2000). In de literatuur komen we voor dat 'eigene' van leraren in opleiding verschillende benamingen tegen als 'concerns' 'beliefs', 'personal framework' en 'personal knowledge' (Clark, 1989); subjectief concept (Oosterheert, 2001); professionele identiteit (Geerdink, 2007); of persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 1991). Deze bestaande professionele identiteit van een leraar (in opleiding) beïnvloedt zijn leren voor de professie.

Over de inhoud van de 'professionele identiteit' van studenten aan een lerarenopleiding is veel onderzoek gedaan. Niet zozeer om vast te kunnen stellen wat de identiteit van die studenten is maar meer om kennis te vergaren over de wijze waarop lerarenopleidingen kunnen aansluiten bij dat wat voor de studenten van belang is. Onderzoek betreft afwisselend studenten van de pabo's, tweede- of eerstegraads opleidingen of universitaire lerarenopleidingen. Op basis daarvan zijn maar weinig verschillen te noemen tussen pabostudenten of studenten aan de verschillende eerste en tweedegraads lerarenopleidingen.

Swennen, Jörg, en Korthagen (2000) onderzochten wat belangrijke 'concerns' zijn bij eerstejaars pabostudenten. De meest dominante aandachtsgebieden bij de studenten uit hun onderzoek zijn de leerlingen, de sfeer in de klas en het leren van de leerlingen. Geerdink (2007; Geerdink, Bergen, &

Dekkers, 2009) zocht naar verklaringen voor het lage studierendement van mannelijke pabostudenten door verschillen in professionele identiteit van mannelijke en vrouwelijke studenten in kaart te brengen. Vrouwelijke pabostudenten blijken meer dan mannelijke pabostudenten gericht op leerlingen en leerprocessen, vrouwen zijn meer intrinsiek gemotiveerd om te leren en hebben een meer 'open' houding naar het aanbod van de opleiding. Voor mannelijke pabostudenten is het leerproduct belangrijker, kinderen moeten kennis opdoen en zij moeten kinderen motiveren opdat ze leren. Mannelijke studenten hebben een meer gesloten houding naar de opleiding omdat ze meer dan de vrouwelijke studenten zelf wel weten wat ze allemaal nog moeten leren. Ze verwachten dat de opleiding daar bij aansluit.

De onderzoeksgroep van Hong (2010) bestond uit leraren die binnen een universitaire setting opgeleid worden om natuurwetenschappen te geven in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd in Amerika dat geen onderscheid tussen eerste en tweedegraads niveau kent. Ze onderzocht de relatie tussen de professionele identiteit van leraren in opleiding en hun besluit het beroep al snel weer te verlaten. Kenmerkend voor deze vakleraren in opleiding is dat ze enthousiast zijn voor en geïnteresseerd zijn in het onderwijzen, ze willen hun handelen altijd verbeteren, hebben vertrouwen in hun handelen als leraar, hechten aan een continue uitbreiding van hun vakkennis, kunnen goed om gaan met stress en willen meer invloed op het totale schoolgebeuren. Voor deze leraren in opleiding lijkt vakkennis en lesgeven meer centraal te staan dan de leerlingen die ze gaan lesgeven. Dat onderscheidt ze van de (voor een groot deel vrouwelijke) pabostudenten waarvoor kinderen de belangrijkste concern is. Die grotere leerstofgerichtheid blijkt ook uit het onderzoek van Abrandt Dahlgren en Hammar Chiriack (2009) naar (toekomstige) leraren voor het voortgezet onderwijs. Zij voelen zich volgens de onderzoekers zeker in het begin van de opleiding nog maar weinig verantwoordelijk voor de lerende kinderen en ervaren nauwelijks een relatie tussen de pedagogische theorie van het instituut en de te verzorgen lessen tijdens de stage.

Voor studenten op een universitaire lerarenopleiding staat het leren van de kinderen en het kunnen vertalen van hun vakkennis wel weer zeer centraal. Binnen een relatief korte éénjarige opleiding leren ze 'onderwijzen'. Hun concerns zijn niet een tekort aan vakkennis en misschien ook minder 'de leerling' maar wel het 'leren onderwijzen' en de vakdidactiek (zie onder andere Evelein, 2005; Van Driel, 2008).

Oosterheert (2001; Oosterheert, Vermunt, & Veenstra, 2002) heeft bij pabostudenten, en eerste en tweedegraads studenten aan een lerarenopleiding onderzocht hoe zij 'leren onderwijzen' dus hoe ze 'leren leraar te worden'. Bij het onderzoek is gelet op zowel de de cognitieve (het denken), de regulatieve (het sturen van het leerproces) als de affectieve (de meer emotionele) aspecten (Oosterheert, 2001). Ze onderscheidt vier manieren van leraren onderwijzen bij studenten.

- Open betekenisgericht: deze studenten zijn het meest onafhankelijk in hun leren. Ze proberen hun lesgeven te verbeteren door hun kennisbasis te ontwikkelen en maken daarbij gebruik van verschillende informatiebronnen.
- Gesloten betekenisgericht: deze studenten hebben niet veel waardering voor hun eigen ervaringen als bron voor het leren onderwijzen. Ze laten het denken over het onderwijzen en het anders gaan handelen sturen door anderen.
- Inactief/overlevingsgericht: deze studenten benadrukken dat je het vak vanzelf leert als je maar veel lesgeeft. Veel in de praktijk bezig zijn levert meer op dan gebruik maken van de informatie die de lerarenopleiding biedt.
- Gesloten reproductiegericht: deze leraren in opleiding verbeteren hun lesgeven vanuit kennis die ze daar al over hebben. Ze zijn niet op zoek naar nieuwe kennis.

De verschillende manieren van leren doen zich in vergelijkbare mate voor bij de pabostudenten, eerste- en tweedegraads leraren in opleiding.

Studenten aan een lerarenopleiding verschillen van leeftijdgenoten wat betreft hun beroepskeuzemotieven, hebben een van hun ervaringen met het beroep afgeleid professioneel referentiekader dat soms iets meer leerling- (primaire onderwijs) en soms iets meer leerstof (voortgezet onderwijs) gericht is. Ze verschillen onderling – maar onafhankelijk van hun opleiding en beoogde eindkwalificatie – in de manier waarop ze leren.

## Referenties

- Aa, R. van der, Hulst, B. van, Pat, M., & Vossen, I. (2004). *Loopbaanmonitor onderwijs. Onderzoek naar de loopbanen van afgestudeerden van de lerarenopleiding 1970-2003*. Rotterdam: ECRYS-NEI.
- Abrandt Dahlgren, M., & Hammar Chiriac, E. (2009). Learning for professional life: Student teachers and graduated teachers views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25. 991-999.
- Borghans, L., & Golsteyn, B. (2005). *De keuze voor de lerarenopleiding en het lerarenberoep*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Bullough, Jr., R.V., Knowles, J.G., & Crow, N.A. (1992). *Emerging as a Teacher*. New York: Routledge.
- Clark, C. (1989). Asking the right questions about teacher preparation: Contribution of research on teacher thinking. In J. Lowyck & C.M. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (Studia Paedagogica, pp. 305-323). Leuven University Press.
- Driel, J. van (2008). *Van een lerende vakdocent leer je het meest*. [Oratie]. Leiden: Universiteit Leiden.
- Eck, E. van & Heemkerk, I. (2009). *Leraar worden; kiezen voor opleiding en beroep*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding. Een onderzoek naar het verband tussen basisbehoeftevervulling van docenten-in-opleiding, hun interpersoonlijk functioneren en de inzet van kernkwaliteiten*. [Academisch proefschrift]. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. [Academisch Proefschrift]. Antwerpen-Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Geerdink, G., Bergen, Th., & Dekkers, H. (2009). Oorzaken voor seksspecifieke studieresultaten op de pabo. *Pedagogische Studiën*, 86 (4), 263-281.
- HBO-Raad (2010). *HBO-raad. Feiten en cijfers*. Vindplaats: <http://www.hbo.nl/index.cfm?id=137&t=kenget>. Geraadpleegd 25-09-2010.
- Hong, JI Y. (2010). Pre-service and beginning teachers professionals identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26. 1530-1543.
- Kelchtermans, G. (1991). Leren van je eigen geschiedenis. Autobiografische reflectie in de lerarenopleiding. *Velon. Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 12(2), 4-10.
- Nota Werken in het onderwijs (2010). Achtste editie van de Nota werken in het onderwijs. Jaarlijks uitgegeven door het Ministerie van OC&W. Vindplaats: [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl). Geraadpleegd 26-10-2010.

Oosterheert, I. (2001). *How Student Teachers Learn. A Psychological perspective on knowledge construction in learning to teach* [Academisch Proefschrift]. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Oosterheert, I., Vermunt, J., & Veenstra, R. (2002). Manieren van leren onderwijs en relaties met persoonsgebonden en contextuele variabelen. *Pedagogische Studiën*, 78. 251-268.

Swennen, A., Jörg, T., & Korthagen, F. (2000). De concerns van aanstaande leraren van de Pabo. *Pedagogische Studiën*, 77. 117-133.

## 6. OPLEIDINGSTYPEN

### 6.1. Wat is het specifieke van een student aan de pabo, 2e graads, 1e graads en masteropleiding?

#### 6.1.3. Verder lezen

1. Abrandt Dahlgren, M., & Hammar Chiriac, E. (2009). Learning for professional life: Student teachers and graduated teachers views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25. 991-999.

*The focus of this study is on how final-semester students and newly-graduated teachers experience the formal objectives of teacher education, with a particular view of the concepts of learning, responsibility and collaboration. The ways of experiencing these concepts varied from conceptions in which only one dimension is discerned from in the student teachers group to conceptions in which several dimensions of the phenomena are discerned in the graduate teachers group.*

2. Eck, E. van & Heemkerk, I. (2009). *Leraar worden; kiezen voor opleiding en beroep*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.

*Wat is het beeld van die opleidingen en het leraarschap waarvoor ze opleiden, welke keuzeoverwegingen spelen een rol en welke informatiebronnen worden in het keuzeprocess gebruikt? Zijn er verschillen tussen verschillende groepen (potentiële) leraren, allochtonen en autochtonen, mannen en vrouwen, mbo-ers, havisten en vwo-ers, onderinstromers en zij-instromers, jongeren en ouderen? En zit er nog rek in de aantallen studenten die naar de lerarenopleiding gaan, is het mogelijk een grotere groep voor het leraarschap te interesseren?*

*Deze vragen worden in het voorliggende rapport beantwoord door het SCO-Kohnstamm Instituut op basis van een review van Nederlands onderzoek op dit terrein. De studie betreft de lerarenopleiding basisonderwijs (pabo), de tweedegraads lerarenopleidingen voortgezet onderwijs en de universitaire lerarenopleidingen.*

3. Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Academisch Proefschrift. Antwerpen-Apeldoorn: Uitgeverij Garant.

*Een onderzoek naar verklaringen voor het relatief lage studierendement van mannelijke pabo-studenten. Het onderzoek, uitgevoerd op Pabo Arnhem van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, heeft geleid tot een aantal aanwijzingen voor veranderingen in de opleiding die kunnen bijdragen aan het succesvol afstuderen van meer jongens en misschien ook wel tot het aantrekken van meer jongens.*

4. Geerdink, G., Bergen, T., & Dekkers, H. (2005). Seksespecifieke studierendementen: een case study bij pabostudenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (1), 5-13.

*Mannelijke studenten verlaten vaker dan vrouwelijke studenten zonder diploma de lerarenopleiding primair onderwijs. Dat is ongewenst omdat minder afgestudeerde mannelijke studenten leidt tot minder (seks)diversiteit binnen de teams op scholen voor primair onderwijs. Bovendien is het gezien de tekorten in het onderwijs ongunstig dat potentiële toekomstige leerkrachten al tijdens de opleiding afhaken. We hebben een longitudinaal onderzoek opgezet om verklaringen te zoeken voor de seksespecifieke studierendementen op de pabo's. De centrale vraag is of en hoe seksespecifieke*

*studentfactoren in samenhang met schoolinterne factoren leiden tot seksespecifieke studierendementen.*

*Het onderzoek wordt uitgevoerd bij een onderzoeksgroep, bestaande uit vijftien mannelijke en vijftien vrouwelijke studenten van de voltijdse dagopleiding van het cohort 2002-2003 van één pabo (pedagogische academie basisonderwijs).*

*In dit artikel wordt ingegaan op de verschillen in studieresultaten van vijftien mannelijke en vijftien vrouwelijke studenten gedurende de eerste twee jaar van de opleiding. Eerst gaan we in op het belang van aandacht voor seksespecifieke studierendementen en vervolgens beschrijven we de conceptuele relaties tussen studentfactoren, schoolinterne factoren en studierendementen.*

*Uit het deelonderzoek naar de studieresultaten blijkt dat mannelijke studenten uit de onderzoeksgroep wat betreft geleverde studieprestaties niet verschillen van de vrouwelijke studenten. Wel blijken mannelijke studenten vaker met hun studie te stoppen.*

5. Oosterheert, I., Vermunt, J., & Veenstra, R. (2002). Manieren van leren onderwijs en relaties met persoonsgebonden en contextuele variabelen. *Pedagogische Studiën*, 78. 251-268.

*Het doel van deze studie was het in kaart brengen en beter begrijpen van individuele verschillen bij het leren onderwijzen. Op basis van twee eerdere studies werd een gerevisieerd instrument, de Inventory Learning to Teach Process (ILTP), uitgezet onder 382 leraren-in-opleiding. Factoranalyse resulteerde in de identificatie van 10 schalen, die betrekking hebben op cognitieve, regulatieve en affectieve aspecten van het leerproces van lerarenin-opleiding. Clusteranalyse op basis van deze schalen leverde vier patronen op die gekarakteriseerd kunnen worden als manieren van leren onderwijzen. De labels open betekenisgericht, gesloten betekenisgericht, gesloten reproductiegericht en inactief/overlevingsgericht werden gekozen om de vier patronen te karakteriseren. Variantieanalyse bracht vervolgens duidelijke samenhangen naar voren tussen de vier manieren van leren onderwijzen, persoonsgebonden kenmerken en (gepercipieerde) contextvariabelen. De conclusie luidt dat "één opleidingsmodel voor allen" niet effectief is als het gaat om kennisconstructie en de ontwikkeling van doorgroeicompetentie. Leraren-in-opleiding hebben verschillende maatregelen nodig, die afgestemd zijn op hoe zij op dat moment in hun leerproces staan. Enkele richtlijnen voor de praktijk worden voorgesteld.*

## 6. OPLEIDINGSTYPEN

### 6.1. Wat is het specifieke van een student aan de pabo, 2e graads, 1e graads en masteropleiding?

#### 6.1.4. Reflectie en discussie

##### 1. Concerns van studenten

Zijn er binnen je opleiding / instituut gegevens beschikbaar met betrekking tot

- a. de motivatie/beweegredeenen van instromende studenten en zij-instromers om deze opleiding te kiezen
- b. de concerns van eerstejaars studenten en zij-instromers.

Kun je uit die gegevens vergelijkbare conclusies trekken als in de theoretische bijdrage is gedaan?

In welke opzichten houd je daar rekening mee in je onderwijs?

##### 2. Leren onderwijzen

Oosterheert onderscheidt in haar proefschrift vier manieren van leren onderwijzen bij studenten (zie theoretische bijdrage)

- Open betekenisgericht
- Gesloten betekenisgericht.
- Inactief/overlevingsgericht
- Gesloten reproductiegericht

Bespreek met een team dat verantwoordelijk is voor een groep:

- a. komen al deze manieren in de groep voor en zo ja, in welke verhouding
- b. op welke wijze spelen we met curriculum van de opleiding daarop in
- c. is ons curriculum ook specifiek gericht op de bevordering van één van deze manieren en zo ja, hoe vertalen we dat als opleiders naar de praktijk van ons onderwijs.



## 6. OPLEIDINGSTYPEN

### 6.2. Waarin onderscheiden lerarenopleiders voor primair en voortgezet onderwijs zich?

#### 6.2.1. Theoretisch perspectief - *Paulien C. Meijer en Larika Bronkhorst*

Deze bijdrage gaat in op overeenkomsten en verschillen tussen lerarenopleiders primair onderwijs en lerarenopleiders secundair onderwijs. Twee belangrijke overeenkomsten worden geïdentificeerd. Ten eerste: lerarenopleiders dienen kennis te hebben van wat het betekent om leraar te worden (dus kennis van het leren onderwijzen) en van wat het betekent om leraar te zijn. Dit geldt voor alle lerarenopleiders, ongeacht of zij werken met aanstaande docenten voor het primair onderwijs of voortgezet onderwijs, of in een instituut voor lerarenopleiding of op school. Ten tweede: de kennisbasis voor alle lerarenopleiders is constant in ontwikkeling en hangt samen met een veelvoud aan factoren en ontwikkelingen, in zowel onderzoek als de maatschappij. Voor beide 'typen' lerarenopleiders gelden bovenstaande stellingen, maar deze werken op verschillende manieren door. Deze bijdrage gaat vooral in op deze verschillende manieren. Daarmee wordt niet gesteld dat er geen andere verschillen zijn.

#### **Leerlingen zijn in ontwikkeling**

Eén van de belangrijkste taken van toekomstige leraren is dat zij begrijpen hoe hun leerlingen leren, hoe het leren van hun leerlingen zich ontwikkelt, en hoe zij hun onderwijs kunnen afstemmen op het (altijd in ontwikkeling zijnde) leren van hun leerlingen (Horowitz, Darling-Hammond & Bransford, 2005). Hierbij gaat het niet (alleen) over kennisontwikkeling, maar ook over metacognitieve en meta-affectieve vaardigheden, en over emotionele ontwikkelingen en sociale ontwikkelingen, aansluitend op de belangrijkste functies van onderwijs zoals beschreven in Dekkers en Meijnen (2003). Overeenkomst is dat alle kinderen ontwikkelingen doormaken en dat leraren daarop in moeten spelen.

Het belangrijkste verschil tussen beide typen lerarenopleiders komt voort uit het feit dat zij te maken hebben met studenten die zich voorbereiden op het lesgeven aan twee verschillende leeftijdsgroepen: van (globaal) 4 tot 12, en van 12 tot 16/18. Kinderen in deze twee leeftijdsgroepen gaan door wezenlijk andere processen van groei en hersenrijping, wat onmiddellijk een weerslag heeft op wat (aanstaande) leraren, en daarmee ook lerarenopleiders, moeten weten en moeten kunnen.

Over de ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd is veel geschreven. Als het gaat om hun cognitieve ontwikkeling, is veel van de huidige kennis gebaseerd op het werk van Piaget (onder andere 1952). Daarnaast richt het primair onderwijs zich vaak expliciet op andere functies van onderwijs, zoals sociale kwalificaties en emotionele intelligentie (Dekkers & Meijnen, 2003). De meningen over het belang van dergelijke functies zijn overigens verdeeld: waar sommige stromingen in het primair onderwijs zich expliciet richten op deze functie (in Vrije scholen, Montessori-, Jenaplan- en Daltononderwijs), vinden anderen dat het onderwijs zich juist níet met deze functies moet bezighouden (zie bijvoorbeeld van der Werf, 1995).

De ontwikkeling van kinderen van grofweg 12 tot 18 is beschreven in literatuur op het terrein van de adolescentiepsychologie, waarvan veel onderzoek voortbouwt op het werk van Erikson (1963),



aangevuld met recente inzichten over biologische processen en hersenfuncties bij adolescenten (bijvoorbeeld Strauch, 2003). De meningen over of en hoe hiermee in het onderwijs rekening gehouden moet worden, lopen evenzeer uiteen. Voor lerarenopleiders betekent dit dat zij kennis moeten hebben van dergelijke debatten over de functie van het onderwijs.

### **Leerinhouden zijn in ontwikkeling**

Hoewel veel van de vak-einddoelen primair onderwijs grotendeels vastliggen, zeker als het gaat om de basisvaardigheden zoals lezen, schrijven en rekenen, ontwikkelen de inzichten in hoe deze het beste te onderwijzen zijn (aan leerlingen met zeer uiteenlopende cognitieve en sociale vaardigheden) zich continu. Dit geldt ook voor het voortgezet onderwijs, dat in de jaren negentig een aantal grootschalige onderwijsvernieuwingen heeft gezien die vooral een andere visie op leren vertegenwoordigden (bijvoorbeeld het Studiehuis). De veranderingen worden zichtbaar door nieuwe lesmaterialen en veranderingen in manieren van toetsen. Voor het *primair onderwijs* zijn deze inzichten zijn gebaseerd op (a) onderzoek naar het leren van leerlingen in deze leeftijd en verschillen daartussen (denk bijvoorbeeld aan de aandacht voor leerlingen die meer visueel dan auditief zijn ingesteld, of meer muzikaal, of fysiek, zie de 'ways of understanding' van Howard Gardner, 2009) en op (b) ontwikkelingen in de maatschappij, zoals een groeiend aantal leerlingen die Nederlands als tweede of derde taal hebben, en voor wie 'leren lezen' daardoor andere leerprocessen vraagt (Leseman, 2000). Voor het *secundair onderwijs* geldt dat de introductie van competentiegericht onderwijs op het VMBO en de tweede fase in de bovenbouw HAVO/VWO vooral aanhaakte op onderzoek naar constructivisme en motivatie voor leren (zie onder andere Vermunt, 2003) en naar ontwikkeling in hersenfuncties gedurende de adolescentieperiode (zie onder andere Strauch, 2003).

(Aanstaande) leraren (en daarmee hun opleiders) moeten zich bewust zijn van de continue veranderingen die de inhoud van hun onderwijs kenmerken. Dit betekent dat zij moeten weten hoe zij hiermee om zullen moeten gaan. Voor leraren in het *primair onderwijs* betekent dit dat zij zich soms moeten verdiepen in andere manieren van lesgeven (zoals Realistisch rekenen) en zelfs op het geven van nieuwe vakken of vakonderdelen, zoals de introductie van Engels op de Basisschool. Voor leraren in het *secundair onderwijs*, die in de meeste gevallen hoofdzakelijk vakdocenten zijn, betekent het dat zij op de hoogte moeten blijven van wetenschappelijke ontwikkelingen in hun eigen vak, en van ontwikkelingen over manieren van lesgeven en de consequenties hiervan voor onderwijs in dat vak. Dit geldt in het bijzonder voor leraren in het eerstegraads gebied, die leerlingen voorbereiden op een wetenschappelijke studie.

### **Leraren zijn in ontwikkeling**

In beide typen opleiding ontwikkelt de leraar zich gedurende de opleiding (Oosterheert & Vermunt, 2001; Endedijk, 2010), als leraar en als lerende (Lagerwerf & Korthagen, 2004). Kennis van hun leerproces is een cruciaal onderdeel van de kennisbasis van lerarenopleiders. Leraren-in-opleiding gaan door een proces van kennisopbouw, vaardigheidsverwerving en identiteitsontwikkeling, met ieder eigen didactieken (zie bijvoorbeeld Meijer, in druk). Verschillen komen voort uit leeftijd (lerarenopleiders voor het *primair onderwijs* hebben over het algemeen te maken met jongere studenten die soms nog aan het eind van hun adolescentieperiode zitten), vooropleiding (pabo-studenten zijn meestal havisten, leraren-in-opleiding voor het *secundair onderwijs* zijn havisten, vwo-ers, en studenten met een bachelor of master op zak), en motivatie voor het leraarschap, waarbij pabo-studenten vaker pedagogische motieven hebben en leraren-in-opleiding voor het *secundair*

onderwijs vaker didactische en vakinhoudelijke motieven hebben (zie voor een overzicht van beroepsbeelden Verloop, 2003).

### Consequenties voor lerarenopleiding en lerarenopleiders

Dit alles vindt plaats in een samenleving die zich ook ontwikkelt. Daarmee zijn inzichten over de ontwikkeling van leerlingen, doelen van onderwijs, taken van de leraar en visies op goed onderwijs aan verandering onderhevig. Deze ontwikkelingen hebben consequenties voor de vormgeving van de lerarenopleidingen en de invulling van het beroep van de lerarenopleider. Als gevolg zijn beide ook in ontwikkeling: met aanpassingen in de curricula van lerarenopleidingen wordt gepoogd studenten voor te bereiden op continue veranderingen in het onderwijs en op veranderde visies op leren en ontwikkelen. Een verstrekkend voorbeeld van een dergelijke aanpassing is de verplaatsing van onderdelen van de opleiding van het opleidingsinstituut naar school (Zeichner, 2010).

Omdat zulke aanpassingen samenhangen met de hierboven genoemde ontwikkelingen van leerlingen, van de leerinhouden en de leraar in opleiding zelf, zijn grote verschillen tussen lerarenopleiders vanzelfsprekend en zelfs noodzakelijk. In de uiteindelijke vormgeving van de lerarenopleiding, alle genoemde ontwikkelingen in acht nemend, worden de verschillen tussen het de opleidingen voor het primair en voortgezet onderwijs zichtbaar. Echter, wat dit betekent voor individuele opleiders pakt verschillend uit voor bijvoorbeeld lerarenopleiders die docenten voorbereiden op (een synthese van) alle basiscompetenties van het leraarschap of opleiders die docenten voorbereiden op het onderwijzen van vakinhoud (Verloop, 2003).

Meer algemene verschillen in kennisbasis tussen lerarenopleiders in het primair onderwijs en lerarenopleiders in het secundair onderwijs kunnen als volgt worden samengevat:

<i>Onderdelen in kennisbasis lerarenopleiders Primair onderwijs</i>	<i>Onderdelen in kennisbasis lerarenopleiders Secundair onderwijs</i>
Kennis van ontwikkeling van het jonge kind en verschillen daarin	Kennis van ontwikkeling van adolescenten, en verschillen daarin
Kennis van debatten rondom functies van het primair onderwijs in Nederland (o.a. over opvoedende taak, omgaan met verschillende achtergronden van leerlingen, inclusief onderwijs)	Kennis van debatten rondom functies van het secundair onderwijs in Nederland (o.a. over voorbereiding op arbeidsmarkt, bijdrage aan kenniseconomie, omgaan met schooluitval)
Kennis van ontwikkeling (van het leren) van jongeren / jong-volwassenen die zich voorbereiden op het leraarschap	Kennis van ontwikkeling (van het leren) van jong-volwassenen/volwassenen die zich voorbereiden op het leraarschap

*Tabel 1: verschillen in kennisbasis lerarenopleiders primair onderwijs en lerarenopleiders secundair onderwijs.*

Voor beide type opleiders en opleidingen is kennis van maatschappelijke en wetenschappelijke inzichten cruciaal is. Net als leraren zelf, moeten opleiders weten hoe wetenschappelijke inzichten over de verschillende vakinhouden, over kinderen, en over hoe zij leren, zich steeds verder

ontwikkelen. Dit maakt dat de lerarenopleider moet beschikken over een adaptieve kennisbasis, en zich kenmerkt als 'scholarship' (Lunenberg, Korthagen en Zwart, 2010). Lunenberg e.a. stellen dat onderzoek doen, op het terrein van vakinhoud, leren van docenten, schoolontwikkeling, pedagogiek, et cetera, onontbeerlijk is geworden. Andere onderzoeken, in zowel Nederland als daarbuiten, geven dat ook aan.

## Tot slot

Wij hebben met deze bijdrage gepoogd de verschillen tussen lerarenopleiders op het terrein van het primair en lerarenopleiders op het terrein van het secundair onderwijs inzichtelijk te maken. Uit veel literatuur wordt duidelijk dat deze verschillen samenhangen met een veelvoud aan factoren en dus niet eenduidig te benoemen zijn. Het inzicht in de specifieke ontwikkelingen in verschillende, voor de specifieke context van belang zijnde factoren, bepaalt uiteindelijk het verschil tussen opleiders. Om die reden zijn er meer verschillen dan in dit stuk genoemd zijn.

## Referenties

- Dekkers, H., & Meijnen, W. (2003). Onderwijs in de maatschappelijke context. In N. Verloop & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Endedijk, M. (2010). *Student teachers' self-regulated learning*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Gardner, H. (2009). Multiple approaches to understanding. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning*. Londen: Routledge.
- Horowitz, F.D., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). Educating teachers for developmentally appropriate practice. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M.L. (2004). The dialectics of passion and theory: exploring the relationship between self-study and emotion. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp.785-810). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lagerwerf, B., & Korthagen, F. (2006). *Een leraar van klasse. Een goede docent worden en blijven*. Soest: Nelissen.
- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21, 93-112.
- Lunenberg, M., Korthagen, F.A.J., & Zwart, R.C. (2010). Een onderzoekende lerarenopleider worden. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 253-271.
- Meijer, P.C. (in druk). The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, & O. Ylitapio-Mäntylä, (Eds.) *Navigating in Educational contexts: Identities and cultures in dialogue*. Sense Publishers.

Oosterheert, I.E., & Vermunt, J.D. (2001). Individual differences in learning to teach - relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Strauch, B. (2003). *The primal teen*. New York: Anchor.

Verloop, N. (2003). De leraar. In N. Verloop & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.  
doi:10.1177/0022487109347671

## 6. OPLEIDINGSTYPEN

### 6.2. Waarin onderscheiden lerarenopleiders voor primair en voortgezet onderwijs zich?

#### 6.2.3. Verder lezen

1. Dekkers, H., & Meijnen, W. (2003). Onderwijs in de maatschappelijke context. In N. Verloop & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde*. Groningen: Wolters Noordhoff.

*In dit hoofdstuk worden drie hoofdthema's besproken die voor de samenhang tussen onderwijs en de omringende werkelijkheid van groot belang zijn. Het gaat om a) onderwijs en ongelijkheid ofwel de differentiefunctie, b) onderwijs en arbeidsmarkt ofwel de kwalificatiefunctie en c) de pedagogische functie van het onderwijs ofwel de integratiefunctie.*

2. Endedijk, M. (2010). *Student teachers' self-regulated learning*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

*Universitair afgestudeerden kunnen in een jaar hun bevoegdheid tot eerstegraads docent halen. Endedijk stelt dat van niemand kan worden verwacht dat hij of zij in een jaar leert om een expertdocent te worden. Om zich te kunnen blijven ontwikkelen, is het belangrijk dat docenten weten hoe ze hun eigen leren aansturen. Daarnaast is het van belang dat docenten hun eigen manier van handelen en opvattingen ter discussie kunnen stellen en op die manier flexibel kunnen reageren op veranderingen in het onderwijs. Uit het onderzoek blijkt dat studenten gedurende hun opleidingsjaar minder actief worden in het aansturen van hun leren. Een verklaring is dat het praktijkgedeelte aan het eind van de opleiding veel tijd vraagt. Daardoor is er minder aandacht voor het eigen leerproces. Minder dan de helft van de aanstaande docenten verlaat de lerarenopleiding met een leeroriëntatie die belangrijk is om zich te kunnen blijven ontwikkelen. Dat levert mogelijk problemen op in de latere loopbaan van de docent.*

3. Lagerwerf, B., & Korthagen, F. (2006). *Een leraar van klasse. Een goede docent worden en blijven*. Soest: Nelissen.

*Met dit boek bieden de auteurs leraren in het voortgezet onderwijs steun bij hun dagelijks werk. Er is veel kennis beschikbaar over didactiek, onderwijskunde en pedagogiek. In dit boek wordt die kennis vertaald naar de concrete onderwijspraktijk.*

*Didactiek, orde houden en de relatie van de leraar met de klas, zijn drie hoofdthema's in het leraarschap. In dit boek komen ze grondig aan de orde. Een vierde hoofdthema in het boek is de doorgaande professionele ontwikkeling van de leraar in de beroepspraktijk.*

*In Een leraar van klasse ontwikkelen de schrijvers een inspirerende visie op onderwijs. In die visie wordt de verantwoordelijkheid geleidelijk meer bij de leerling gelegd. Het boek maakt concreet duidelijk hoe je dat als leraar voor elkaar kunt krijgen. Leraren en leerlingen worden samenwerkingspartners die samen werken aan het doel dat er meer en beter wordt geleerd. Het boek biedt hiervoor slimme aanpakken en ideeën op de korte termijn. Het schetst ook een duidelijk perspectief op de langere termijn.*

4. Oosterheert, I.E., & Vermunt, J.D. (2001). Individual differences in learning to teach - relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.

*The purpose of this study was to describe individual differences in learning to teach. Thirty secondary student teachers were interviewed about several components of their learning: mental models of learning to teach, learning activities, regulation in general, emotion regulation in particular, ideal self*

as a teacher and concerns. The interviews were qualitatively analysed, resulting in the identification of three to five categories per component. Homogeneity analysis demonstrated that many of these categories are related within individuals. Five orientations to learning to teach were discerned; an open meaning orientation, a closed meaning orientation, an open reproduction orientation, a closed reproduction orientation, and a survival orientation. The five orientations may be indicative of how progress in the quality of individual learning evolves.

5. Strauch, B. (2003). *The primal teen*. New York: Anchor.

*While many members of the scientific community have long held that the growing pains of adolescence are primarily psychological, Barbara Strauch highlights the physical nature of the transformation, offering parents and educators a new perspective on erratic teenage behavior. Using plain language, Strauch draws upon the latest scientific discoveries to make the case that the changes the brain goes through during adolescence are as dramatic and crucial as those that take place in the first two years of life, and that teenagers are not entirely responsible for their sullen, rebellious, and moody ways. Featuring interviews with scientists, teenagers, parents, and teachers, The Primal Teen explores common challenges-why teens go from articulate and mature one day to morose and unreachable the next, why they engage in risky behavior-and offers practical strategies to help manage these formative and often difficult years.*

6. Verloop, N. (2003). De leraar. In N. Verloop & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde*. Groningen: Wolters Noordhoff.

7. Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.  
doi:10.1177/0022487109347671

*This article examines a variety of work currently going on across the country in newly created hybrid spaces to more closely connect campus courses and field experiences in university-based preservice teacher education. It is argued that the old paradigm of university-based teacher education where academic knowledge is viewed as the authoritative source of knowledge about teaching needs to change to one where there is a nonhierarchical interplay between academic, practitioner, and community expertise. It is argued that this new epistemology for teacher education will create expanded learning opportunities for prospective teachers that will better prepare them to be successful in enacting complex teaching practices.*

## 6. OPLEIDINGSTYPEN

### 6.2. Waarin onderscheiden lerarenopleiders voor primair en voortgezet onderwijs zich?

#### 6.2.4. Reflectie en discussie

Maak een afspraak met een lerarenopleider die opleidt voor een ander type onderwijs, met het doel om elkaar te bevragen over welke bekwaamheden je belangrijk vindt (dit kan aan de hand van de beroepsstandaard lerarenopleiders, zie [www.velon.nl](http://www.velon.nl)).

- Zie je een verschillende focus op bekwaamheden?
- Zijn het verschillen die samenhangen met de sector waarin je werkt, bijvoorbeeld herleidbaar tot de doelgroep (opleiden van leraren voor jonge/oudere leerlingen?), of zijn er andere factoren die deze verschillen verklaren?
- Wat kun je van deze (analyse van) verschillen leren?

Vergelijk je analyse met de analyse die Meijer en Bronkhorst maken in de theoretische bijdrage.

*Idee:* Als je aan de slag gaat met in het kader van het (her)registratietraject van de VELON-SRLo zou je bewust kunnen kiezen voor een peer-coach uit een andere sector en in de gezamenlijke evaluatie van het peer-coachgesprek elkaar de bovenstaande vragen kunnen stellen:.

## 6. OPLEIDINGSTYPEN

### 6.3. Waarin onderscheiden opleiders in instituten en opleiders in scholen zich?

#### 6.3.1. Theoretisch perspectief - *Frank Crasborn en Paul Hennissen*

NB: niet het hele artikel kon gereconstrueerd worden – JD 2019.

#### **Inleiding**

Een essentiële voorwaarde voor nieuwe leraren om op de werkplek, in de school, te kunnen leren is een effectieve begeleiding door en samenwerking met verschillende ‘typen’ lerarenopleiders. De supervisie en benaderingen van deze begeleiders moeten de leerbehoeften van de nieuwe leraren dekken (Achinstein & Athenases 2006; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

Onder nieuwe leraren verstaan we in deze bijdrage zowel leraren-in-opleiding als net startende leraren. Onder lerarenopleiders verstaan we professionals betrokken bij opleidings- en inductieprogramma's gericht op het begeleiden, instrueren en ondersteunen van nieuwe leraren op de werkplek. Dat kan op verschillende manieren: door observatie, gezamenlijk voorbereidingen of nabesprekingen, evaluatie en beoordeling van lessen, formuleren van doelen gerelateerd aan bijvoorbeeld goed klassenmanagement of vakdidactische kennis en vaardigheden, en het geven van praktische en emotionele support. Lerarenopleiders kunnen ook functioneren als voorbeeld, als model, of kunnen samenwerken met nieuwe leraren bij het plannen van het curriculum, het bespreken van leerlingen, het beoordelen van werkstukken, het analyseren van incidenten in de klas, het lezen van publicaties, het doen van onderzoek en het bespreken van schoolzaken.

De ervaring en expertise die leraren hebben, vormen - zo blijkt uit de literatuur - op zichzelf geen voldoende voorbereiding voor het superviseren en begeleiden van nieuwe leraren (Achinstein & Athenases 2006; Murray & Male, 2005; Swennen & Van der Klink, 2009) en dat leidt tot de vraag van beleidsmakers en onderzoekers welke kennisbasis lerarenopleiders dan wel nodig hebben (McIntyre, Hazel & Wilkin, 1993) Uitgaande van de verschillende relaties van lerarenopleiders ten opzichte van de nieuwe leraren die zij op de werkplek ondersteunen, geven we in deze bijdrage een overzicht van drie verschillende ‘typen’ lerarenopleiders (en de uiteenlopende benamingen daarvoor). Vervolgens gaan we in op de ontwikkeling van kennisbases voor deze drie typen lerarenopleiders.

#### **Drie sociale posities**

*Mentoring* en opleiden van nieuwe leraren op de werkplek kan plaatsvinden vanuit drie verschillende sociale posities (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008). Onder een sociale positie verstaan we de positie van een persoon in relatie tot anderen (De Jager, Mok, & Sipkema, 2004). Hennissen c.s. (2008) spreken van de *eerste positie* als *mentoring* plaatsvindt door iemand die hoofdzakelijk als leraar in de school werkzaam is. In de literatuur wordt aan deze persoon gerefereerd als *mentor* (Edwards & Collison, 1996; Edwards & Protheroe, 2004; Evertson & Smithey, 2001; Franke & Dahlgren, 1996; Geldens, 2007; Hawkey, 1998a, 1998b; Martin, 1997; Orland-Barak & Klein, 2005; Stanulis & Russell, 2000; Veenman & Denessen, 2001; Vonk, 1996; Wang, 2001; Wang, Strong, & Odell, 2004; Williams et al., 1998), *mentor teacher* (Feiman-Nemser, Parker, & Zeichner, 1992; Strong & Baron, 2004), *school-based mentor* (Edwards, 1997; Hughes, 1998; Timperley, 2001),



*school teacher mentor* (Haggarty, 1995; Turner, 1993), *class teacher* (Dunne & Bennett, 1997; Edwards & Protheroe, 2004), *cooperating teacher* (Borko & Mayfield, 1995; Coulon, 1994; Dunn & Taylor, 1993), *coach* (Engelen, 2002; Veenman & Denessen, 2001), *coach-teacher* (Edwards & Green, 1999), en *induction tutor* (Harrison, Lawson, & Wortley, 2005). In deze bijdrage gebruiken we de term *mentor*.

Hennissen c.s. (2008) spreken van de *tweede positie* als de supervisie wordt uitgevoerd door iemand die in dienst is van de school (of een koepel van scholen), maar niet meer of slechts voor een klein deel werkzaam is als leraar. In publicaties wordt naar personen in de tweede positie gerefereerd als *support teacher* (Feiman-Nemser, 2001; Feiman-Nemser et al., 1992), *teacher tutor* of *professional tutor* (Turner, 1993), *associate-tutor* (Collison & Edwards, 1994) of *mentor* (Achinstein & Barrett, 2004; Orland, 2001; Wang et al., 2004). Soms wordt ook de term *lerarenopleider* gebruikt, traditioneel gereserveerd voor personen werkzaam op een instituut voor lerarenopleidingen (Feiman-Nemser et al., 1992; Orland, 2001). In deze bijdrage gebruiken we voor personen werkzaam in de tweede positie de term *schoolopleider*. Ten slotte spreken Hennissen c.s. (2008) van de *derde positie* als de supervisie wordt uitgevoerd door een persoon die werkzaam is op een instituut voor lerarenopleidingen, verbonden aan een hogeschool of universiteit. In de literatuur komen we ze tegen als *supervisors* (Borko & Mayfield, 1995; Byra, 1994; Dunne & Bennett, 1997; Vásquez, 2004; Waite, 1992; Zeichner & Listen, 1985) en *tutors* (Ben-Peretz & Rumney, 1991; Collison & Edwards, 1994; Haggarty, 1995; McNamara, 1995). In deze bijdrage spreken wij van *instituutsopleider*.

## **De ontwikkeling van kennisbases**

Ontwikkeling als lerarenopleider in de eerste, tweede of derde positie impliceert het leren van nieuwe, soms complexe vaardigheden en kennis die zelden voor het grijpen liggen (e.g. Achinstein & Athanases, 2005; Fantilli & McDougall, 2009; Smith, 2005; Swennen & Van der Klink, 2009). In diverse studies zijn de karakteristieken en competenties van de verschillende typen lerarenopleiders die nieuwe leraren op de werkplek begeleiden in kaart gebracht.

Op basis van eerder onderzoek, vatten Harrison, Dymoke en Pell (2006) de competenties van mentoren (eerste positie) samen als *'guiding, leading, advising, and supporting', 'coaching, educating, and enabling', 'organising and managing'; and counselling*. Rippon en Martin (2006) identificeren *approachability, teaching credibility, professional knowledge and authority and motivational skills* als belangrijke eigenschappen van een mentor. Volgens Ganser (1996) bestaat de kennisbasis die van mentoren mag worden verwacht uit *knowledge about the concerns of novice teachers, the phases in the professional development of teachers, the learning of adults, new trends in teacher training, supervisory skills and observation and evaluation methods*. Vonk (1993) voegt hieraan toe dat het belangrijk is dat mentoren inzicht hebben in de leerprocessen van nieuwe leraren. Hij beschrijft de essentiële elementen van de kennisbasis van mentoren als: dimensies van de professionele ontwikkeling van nieuwe leraren (hij onderscheidt een persoonlijke dimensie, een omgevingsdimensie en een kennis- en vaardighedendimensie); een framework waarbinnen het onderwijs dat de nieuwe leraren geven kan worden geanalyseerd en zij begeleid kunnen worden bij het oplossen van problemen; en een model voor professioneel leren dat ondersteunend is bij het betekenisvol leren van ervaringen en het ontwikkelen van een eigen praktische theorie.

Achinstein en Athanases (2005, 2006) ontwikkelden een overzicht van de kennis en vaardigheden voor lerarenopleiders werkzaam in de eerste of tweede positie. Zij concluderen dat een kennisbasis voor mentoren en schoolopleiders uit twee lagen bestaat en meerdere domeinen omvat. Zij onderscheiden de domeinen pedagogiek/didactiek, context, lerenden en 'zelf' (zie tabel 1), waarbij

elk domein gericht is op twee lagen: de leerling en de nieuwe leraar. Een mentor (en ook de schoolopleider) moet dit bifocale perspectief ontwikkelen: *“Up close the mentor focuses on the new teacher, what (s)he knows and needs. The mentor simultaneously holds the big picture in view, which is the pupils, their learning, and their needs.”* (Achinstein & Athanases, 2005, p. 856).

Tabel 1: Een gelaagde kennisbasis voor mentoren en schoolopleiders (Achinstein & Athanases, 2005, p. 857)

	Kennisdomein			
	<i>Pedagogiek/ didactiek</i>	<i>Context</i>	<i>Lerenden</i>	<i>Zelf</i>
<b>Focus: nieuwe leraar</b>	Wide repertoire of mentoring strategies and stances for observation, assessment, feedback, critique in mentoring conversations that guide teacher reform;  Commitments and practices to focus the novice on challenges of inequity in the classroom	Embedded professional contexts;  Broader social contexts of schooling and teaching; Leadership and change agency	Assessment of novice assets and needs about issues of equity;  New teacher as adult learner; Novice knowledge base, strategies, & cultural competence; Novice’s reflectivity level & receptivity to change	Focusing the novice on the own identity vis a vis student diversity
<b>Focus: leerlingen</b>	Wide repertoire of strategies to serve all learners;  Repertoire of strategies to serve culturally and linguistically diverse youth and to promote equity	Local school culture: student, parent, community;  Broader social & structural issues of inequity and discrimination	Assessment of students’ funds of knowledge and challenges to deficit views;  Learning theory and culturally responsive learning theory	Mentors’ understanding of self related to student diversity and equity;  Awareness of own biases, stances, and interactions with students

Inmiddels is er enkele jaren geleden ook een Nederlandse standaard voor schoolopleiders ontwikkeld (tweede positie) en wordt er in het kader van het project Leerkraft nu gewerkt aan een gezamenlijke standaard voor schoolopleiders en instituutopleiders. Dat betekent dat er in de achterliggende decennia een verschuiving van de positie van de schoolopleider op het continuüm tussen positie 1 (mentor) en positie 3 (lerarenopleider in een instituut) waar te nemen is.

## 6. OPLEIDINGSTYPEN

### 6.3. Waarin onderscheiden opleiders in instituten en opleiders in scholen zich?

#### 6.3.2a. Praktisch perspectief - *Annette Lievaart*

In 1991 heb ik mijn onderwijsbevoegdheid gehaald en ben ik begonnen als lerares wiskunde op Het Zeldenrust-Steelantcollege (ZSC) in Terneuzen. In 1995 kreeg ik via via de vraag voorgelegd of ik les wou gaan geven op de deeltijd lerarenopleiding die de Hogeschool Rotterdam (HRO) toen verzorgde in het gebouw van de Hogeschool Zeeland in Vlissingen. Het ging om een kleine baanomvang, één avond per week, op een kleine dependance. Ik heb daar, naast mijn baan als docent wiskunde, les gegeven tot 2004. In dat jaar besloot de HRO de dependance in Vlissingen te sluiten.

In 2004 kreeg het ZSC subsidie (tweede tranche gelden) om te besteden aan Opleiden in de School. Gezien mijn achtergrond als opleider werd ik direct betrokken bij de besteding van deze gelden en was ik de eerste schoolopleider van het ZSC.

In de periode 2005-2009 werkten het ZSC en de andere scholen in Zeeuws-Vlaanderen nauw samen met Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) in een project rond Opleiden in de School dat in eerste instantie was opgezet met de dieptepilots rond Opleiden in de School in gedachte, maar dat uiteindelijk door de scholen en FLOT zelf is gefinancierd. Mijn rol binnen dit project was, naast schoolopleider van het ZSC, projectleider binnen deze samenwerking. Dit mondde uit in een detachering voor een klein deel van mijn baan bij FLOT in de periode 2007-2009. In 2009 heb ik besloten de overstap te maken naar FLOT en heb ik mijn werk als wiskundedocent en schoolopleider achter me gelaten.

Samenvattend heb ik dus eerst gewerkt als instituutsopleider, vervolgens als schoolopleider en nu weer als instituutsopleider. Met die achtergrond kan ik, vanuit mijn eigen ervaring, wel proberen een antwoord te geven op de vraag wat een instituutsopleider onderscheidt van een schoolopleider.

Het eerste en misschien wel belangrijkste punt is de positie die je als opleider hebt binnen je organisatie. Daar waar je binnen een lerarenopleider een van de velen bent en je de corebusiness van je instelling uitvoert, ben je als schoolopleider vaak de enige of een van de weinige opleiders en houd je je bezig met een (relatieve) bijzaak. Als er bezuinigd moet worden binnen je school, moet je vechten voor je positie als schoolopleider. Veel schoolopleiders moeten ieder jaar weer in discussie over de hoeveelheid uren die zij krijgen voor hun opleiderstaken. Dat komt (mede) doordat vrijwel alle schoolopleiders niet in die functie benoemd wordt, maar docenten met extra taken zijn.

Hierboven gaf ik al aan, dat je als schoolopleider alleen of een van de weinigen bent binnen je school. Dat betekent dat je veel meer moeite moet doen om aan informatie te komen en om te overleggen, dan wanneer je als instituutsopleider werkt. Het was om die reden ook belangrijk om contacten te onderhouden met schoolopleiders van andere scholen, een netwerk op te bouwen. Daarbij bleek wel steeds weer dat iedere opleidingsschool zijn eigen specifieke problemen en uitdagingen had.

Omdat ik in eerste instantie de enige opleider in de school was, was ik ook veel meer betrokken bij het maken van beleid binnen de school rond het opleiden en begeleiden van docenten, dan ik nu ben als instituutsopleider. Aan de andere kant werd de samenhang tussen mijn werkzaamheden en het personeelsbeleid binnen de school niet altijd (h)erkend door de schoolleiding.

Een van de belangrijke taken die ik als schoolopleider had, was het aansturen van mijn collega's die studenten en beginnende docenten als vakcoaches begeleiden. Daarbij moest ik steeds een beroep doen op taken die zij niet als hun prioriteit zagen. Dat vereiste veel geduld en tact. Als instituutopleider heb ik dit probleem veel minder. De schoolopleiders op de scholen waar ik studenten begeleid hebben dit pad al voor mij gebaand.

Ook waar het het opleiden van studenten betreft zijn er duidelijke verschillen. Als schoolopleider had ik meer tijd en ruimte om studenten individueel te begeleiden, dan ik nu als instituutopleider heb. Daarbij kon ik meer inzoomen op de specifieke situatie binnen de school waar ik werkte, dan ik als instituutopleider kan. Als instituutopleider wil ik toch meer uitzoomen en naar het algemene toe, waar ik als schoolopleider meer in de specifieke situatie van de context bleef.

In de relatie met de lerarenopleiding neem je als schoolopleider een eigen positie in. De lerarenopleiding is eindverantwoordelijke en als het er op aan komt, neemt de opleiding de beslissingen. Dat maakt dat je als schoolopleider toch in zekere mate een ondergeschikte rol hebt, ook al heb ik wel steeds het gevoel gehad serieus genomen te zijn geworden door de opleidingen waarmee ik samenwerkte als schoolopleider.

Als schoolopleider had ik ook nauwelijks invloed op het curriculum. Ik kon uitvoeren wat de opleiding voorschreef. Dat is in mijn huidige baan als instituutopleider anders.

Ik heb hierboven ingezoomd op de verschillen. Uiteraard zijn er veel overeenkomsten, al is het maar dat beide typen opleiders er naar streven om mensen op te leiden tot zo goed mogelijke docenten.

Mijns inziens is het goed dat er zowel instituutopleiders als schoolopleiders bestaan. Mijn ervaring is dat beide typen opleiders elkaar goed kunnen aanvullen, mits beide partijen de specifieke kennis van de andere partij onderkennen en gebruiken.

## 6. OPLEIDINGSTYPEN

### 6.3. Waarin onderscheiden opleiders in instituten en opleiders in scholen zich?

#### 6.3.2b. Praktisch perspectief - Het Thorbecke Voortgezet Onderwijs als opleidingsschool

*Onderstaande fragmenten zijn ontleend aan Boot, R. (2009). Het Thorbecke Voortgezet Onderwijs als opleidingsschool. Tijdschrift voor Lerarenopleiders 4, 10-13.*

## Begeleiding

Om een duidelijke structuur in de begeleiding aan te brengen hebben we op het TVO de studenten in de volgende klassen gecategoriseerd:

- Voltijd tweedegraads studenten. Deze studenten volgen in voltijd hun studie en lopen twee keer per studiejaar stage.
- Deeltijd tweedegraadsstudenten. Deze studenten volgen in deeltijd hun studie en lopen een keer per jaar stage.
- Duale tweedegraadsstudenten: Deze studenten vallen onder het project Samenscholing.nu, geïnitieerd door de Hogeschool Rotterdam en acht middelbare scholen in de regio Rijnmond en hebben bij ons een baan van maximaal 0,4FTE. Op deze manier wordt de combinatie studeren en het in de praktijk brengen van het geleerde optimaal benut.
- Eerstegraadsstudenten afkomstig van de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit Leiden, het ICLON.

Het doel van onze begeleiding is onder meer het bevorderen van een professionele cultuur en het bieden van carrièreperspectieven door een goed systeem van begeleiden. Op deze manier willen wij een substantiële bijdrage leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten in opleiding (studenten en onderwijsassistenten). We onderscheiden op het TVO een aantal soorten coaches. Alle coaches zijn gecertificeerd in begeleidingvaardigheden:

- *De Vakcoach.* De student wordt voor het vak begeleid door een vakcoach. Deze houdt regelmatig contact met de student en observeert en evalueert lessen. De vakcoach regelt met de student vakgerelateerde zaken zoals het bestellen van de juiste boeken, aanreiken van bestaande planners, toetsen. Hij informeert de student over gemaakte (locatieoverstijgende) vaksectieafspraken.
- *De IBOS, (IBOS: Interne Begeleider Op School)* is de contactpersoon tussen het ICLON en TVO. De IBOS onderhoudt contacten met de instituutsbegeleider van de betreffende lerarenopleiding, bespreekt hiermee vorderingen van de student en is aanwezig bij de tussen- en eindevaluaties van de student. De IBOS onderhoudt regelmatig contacten met de vakcoaches en stemt de begeleiding af op de behoefte van zowel de vakcoach als de student. Vaak zijn de vakcoach en de IBOS het eens over de mate van begeleiding en waar op wordt ingezoomd. Daarbij gaat het om de vorderingen van de student, knelpunten die worden ervaren, zowel door de student als door de vakcoach, en de algehele stage-organisatie- en coördinatie. De IBOS is een begeleider en geeft de instituutsbegeleider adviezen omtrent de beoordeling van de stage. De IBOS is het centrale aanspreekpunt voor alle eerstegraadsstudenten en geeft samen met het ICLON vorm aan Samen Opleiden door per student af te stemmen aan welk soort scholing behoefte is mede op basis van de elders verworven competenties.
- *De Hogeschool Rotterdam BOS (HRBOS).* De HRBOS is verantwoordelijk voor de contacten met de Hogeschool, de infrastructuur van de begeleiding, eindverantwoordelijk voor de interne scholing op de opleidingsschool, de aansturing van de coaches, de monitoring van de duale studenten op het TVO en de bewaking van de kwaliteit. De HRBOS volgt de

ontwikkeling van de student in tweede lijn en kan zo nodig gedurende het jaar in het belang van de student wijzigingen doorvoeren in de begeleiding en in taakuitoefening. Dit om de studievoortgang van de student te bevorderen en bewaken. De HRBOS onderhoudt regelmatig contact met de BiS (Begeleider in School vanuit de HR) en de regiomanager van de HR om te werken aan een zo optimaal mogelijke aansluiting tussen het curriculum van het opleidingsinstituut en de praktijk op de opleidingsschool.

- *De Werkplekcoach.* De werkplekcoach is de coach van één of meerdere duale studenten. Alleen in studiejaar 1 kan het voorkomen dat de werkplekcoach niet tevens een vakcoach is. De werkplekcoach is de aangewezen persoon voor de individuele begeleiding van de student. De Werkplekcoach volgt de professionele ontwikkeling van de student, bespreekt het Persoonlijke Ontwikkel Plan (POP) en het LeerWerk Plan (LWP), voert begeleidingsgesprekken, bezoekt lessen en reflecteert met de student op het handelen van de student. De werkplekcoach zorgt ervoor dat de student voldoende ruimte krijgt om zich te ontwikkelen, met alle aspecten van het lesgeven aanraking kan komen al naar gelang het ontwikkelstadium van de student en de wens van de student. De werkplekcoach houdt contact met de BOS over de ontwikkeling van de student en geeft minimaal twee keer per jaar hierover schriftelijk een rapportage.

- *De coördinator begeleiding nieuwe bevoegde collega's.* Deze coördinator zorgt in overleg met de directie dat de nieuwe collega een begeleider toegewezen krijgt en houdt regelmatig contact met de begeleider en nieuwe collega over het inwerkproces. Overige taken en verantwoordelijkheden van de coördinator zijn het versturen van de uitnodigingen voor de interne scholing, het actualiseren van de overzichtslijst van de nieuwe docenten, het maken en bijhouden van de jaaragenda betreffende de interne scholing. De coördinator is naast de begeleider ook een aanspreekpunt voor de nieuwe docent. Twee maal per jaar organiseert de coördinator een evaluatiebijeenkomst met alle nieuwe docenten. Er wordt dan naar hun ervaringen gevraagd betreffende de school, de lessen, het docententeam en de begeleiding.

- *De onderzoeker in de school.* De onderzoeker in de school begeleidt een collega of een student bij het uitvoeren van actieonderzoek in de school en bij het verwerven van onderzoekcompetenties. Doel is het aanbrengen van onderzoeksvaardigheden binnen de onderwijsteams en het leren onderzoeken van het eigen functioneren. Die vaardigheden zijn niet alleen belangrijk voor het bestaande docententeam, maar ook voor de studenten, zodat de toekomstige docenten meer gereedschappen krijgen om hun eigen functioneren te beoordelen. Zij kunnen zelf onderzoeken welk effect hun manier van werken heeft. Het is essentieel dat docenten niet alleen dingen intuïtief doen, maar ook kennis en vaardigheden hebben om kritisch naar hun team en naar zichzelf te kijken.

## **Scholing**

Twee woensdagmiddagen per maand worden alle studenten uitgenodigd om deel te nemen aan de interne scholing, die wordt verzorgd door zowel onze eigen docenten als door externe deskundigen. Deze externe deskundigen zijn vaak docenten van de Hogeschool Rotterdam en de Universiteit Leiden, maar ook werknemers van coachings- en organisatiebureaus. Eigen docenten die worden

ingezet zijn docenten die hun sporen verdiend hebben en vertellen over hun ervaringen met diverse les- en klassensituaties. Alle eigen docenten die de scholing verzorgen zijn door VELON/SRLo gecertificeerd als schoolopleider.

Als erkende opleidingsschool verzorgt het TVO sinds schooljaar 2009 – 2010 een gedeelte van het curriculum van de HR. Het gaat daarbij om de beroepsvoorbereidende vakken die door docenten van de HR op school worden verzorgd. Dat brengt een grotere verantwoordelijkheid in het opleidingstraject van de student met zich mee: minimaal 40% van de te behalen studiepunten vallen onder de verantwoordelijkheid van het TVO.



## 6. OPLEIDINGSTYPEN

### 6.3. Waarin onderscheiden opleiders in instituten en opleiders in scholen zich?

#### 6.3.2c. Praktisch perspectief - Professionalisering van schoolopleiders – *Saskia van Caem*

*Onderstaande fragmenten zijn ontleend aan: Saskia van Caem, Samen opleiden – De case van opleidingsschool Sint Jan. In: Theo Bergen e.a., Perspectieven op samen opleiden, pp.121-136. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.*

In de regel starten nieuwe opleidingsscholen direct met het opleiden van mentoren en schoolopleiders. De Sint Jan heeft bewust gewacht met het opleiden van de mentoren. Het team had wat betreft de begeleiding het één en ander te bieden aan studenten maar na de pilot ontstond er zicht op wat wenselijk was om te leren. De Sint Jan koos daarmee bewust voor fasering in de toerusting van de school om met kwaliteit opleidingsschool te worden. Als schoolopleider heb ik bewust een andere professionaliseringroute gekozen. De opleiding voor schoolopleider op de hogeschool sloot niet aan bij mijn vooropleiding als supervisor. Het registratietraject als schoolopleider bij de VELON bleek voor mij een goede manier om me verder professioneel te ontwikkelen.

Als schoolopleider werkte ik langs een vaste route aan mijn zelfbeoordeling. Deze route werd aangereikt door de VELON met als leidraad de bestaande beroepsstandaard. Tijdens deze route vond een aantal bijeenkomsten plaats met de andere schoolopleiders waarin we adequaat ondersteund werden door de projectleider. Het ontmoeten van vakgenoten heb ik als prettig ervaren omdat je als schoolopleider soms worstelt met professionele eenzaamheid: je werkt als schoolopleider alleen op school en je ontmoet daar nauwelijks collega schoolopleiders. Daar kwam voor mij nog een extra dimensie bij: ik ontmoette schoolopleiders uit het gehele onderwijs. Zo werd voor mij een breed referentiekader gecreëerd. Daarnaast werkte elke schoolopleider samen met een collega, de peercoach. Zij bevroegen elkaar kritisch tijdens de fasen van de zelfbeoordeling. Door het werken met een beroepsstandaard kreeg ik zicht op mijn eigen kwaliteiten. Het beschrijven van authentieke situaties en het maken van een 360% feedback waren voor mij krachtige en waardevolle instrumenten bij de zelfbeoordeling. De beoordelingsgesprekken met de collega-beoordelaars tijdens het traject zijn ondersteunend geweest voor mij om verder richting te geven aan mijn verdere ontwikkeling en het vormgeven aan de taak en de visie op opleiden in de school.

Een aantal keer per jaar ben ik als schoolopleider gastdocent op de Hogeschool IPABO Amsterdam voor leerkrachten die de opleiding tot schoolopleider volgen. Veel leerkrachten volgen eerst deze opleiding voordat ze als schoolopleider gaan werken.

Men heeft behoefte om vanuit een praktijkverhaal te horen hoe je hiermee kunt starten binnen de eigen organisatie. Ik vertel dan hoe wij gestart zijn als opleidingsschool. Als ik de aspirant-schoolopleiders beluister, valt het me op dat het kader waarbinnen opleiden in de school past, vaak ontbreekt op scholen. Het komt regelmatig voor dat een schooldirectie een leerkracht naar de opleiding 'stuurt' die geen idee heeft wat de taak van een schoolopleider inhoudt. Daarom moet men binnen de organisatie beginnen met het scheppen van

draagvlak van onderaf binnen het team. De Hogeschool IPABO Amsterdam werkt inmiddels met de Beroepsstandaard voor Schoolopleiders van de VELON. De schoolopleiders in opleiding voeren zelf een actieonderzoek uit om te ervaren wat actieonderzoek doen voor een student betekent.

Als schoolopleider werk ik samen met een contactpersoon van de Hogeschool IPABO Amsterdam. Jaarlijks evalueren de contactpersoon, de schoolopleider en directies van de Sint Jan en IPABO de plannen en resultaten van opleiden in de school om van daaruit nieuwe afspraken te maken. Daarnaast komen regelmatig alle betrokkenen rondom 'samen opleiden' van de diverse schoolbesturen en Hogeschool IPABO Amsterdam bij elkaar om relevante thema's te bespreken.

## **6. OPLEIDINGSTYPEN**

### **6.3. Waarin onderscheiden opleiders in instituten en opleiders in scholen zich?**

#### **6.3.4. Reflectie en discussie**

Vrijwel alle lerarenopleiders hebben te maken met opleiden in de school. Het streefbeeld is dat opleiden steeds meer gebeurt in een samenwerkingsverband instituut - school en daarbinnen één team van opleiders van schoolopleiders en instituutopleiders.

Herken je dat streefbeeld in je eigen opleiding? Of wordt er gestreefd naar andere verhoudingen? Zo ja welke?

Bestaat er binnen je opleiding / het samenwerkingsverband een overzicht van de verschillende taken en rollen van de diverse opleiders (in school en instituut) met betrekking tot het opleiden van leraren?

Vindt er ook een verschuiving plaats in taken en rollen tussen opleiders vanuit het instituut en vanuit de school, zo ja welke?

In welk opzicht draagt deze verschuiving volgens jou bij aan beter opgeleide leraren? Welke andere overwegingen zijn er waarom een verschuiving in taken en rollen tussen school- en instituutopleiders wenselijk is?

In welk opzicht past de verschuiving in taken en rollen bij de hiervoor genoemde overwegingen?

## 7. CONTEXT

### 7.1. Hoe ziet het stelsel van lerarenopleidingen er uit?

#### 7.1.1. Theoretisch perspectief – *Jelger Schaafsma*

**NB het betreft hier een concept-versie**

De verschillende typen lerarenopleidingen die er in Nederland bestaan (het opleidingsstelsel) zijn in grote lijnen een afspiegeling van de verschillende typen scholen die er in Nederland voorkomen (het onderwijsstelsel).

In het onderwijsstelsel onderscheiden we:

- het primair onderwijs (po), de basisschool voor vier tot twaalfjarigen
- het voortgezet onderwijs (vo) en beroepsonderwijs en volwassenen educatie (bve). Het vo bestaat uit het vmbo, de mavo (= vmbo-t), de havo, het vwo en het gymnasium en beslaat in het algemeen de leeftijdscategorie van twaalf tot achttien jarigen. Het bve bevat het middelbaar beroepsonderwijs (mbo)
- het hoger onderwijs (ho) dat bestaat uit het hoger beroepsonderwijs (hbo) en wetenschappelijk onderwijs (wo)

Leraren halen hun startbekwaamheid bij de lerarenopleiding. Het stelsel van lerarenopleidingen heeft nog steeds het karakter van een driestromenland en bestaat uit drie min of meer gescheiden opleidingen:

- de opleidingen voor leraren basisonderwijs en speciaal basisonderwijs. De pedagogische academie voor het basis onderwijs (pabo) worden aangeboden door zowel brede hbo's als enkele zelfstandige pabo's. Studenten behalen er een Bachelor of Education.
- de tweede en eerstegraads lerarenopleidingen in het hbo. Deze opleidingen worden aangeboden door brede hbo's en studenten behalen een Bachelor of Education (t.b.v. de onderbouw van het vo en het bve) en mogelijk daarna een professional vakmaster t.b.v. een eerstegraad bevoegdheid voor de bovenbouw van het vo en het wo
- de eerstegraads universitaire lerarenopleidingen, die eerstegraad docenten opleiden voor het bovenbouw van het vo . Na een master opleiding (Master of Science (MSc) of Master of Arts (MA) kan in maximaal een jaar een onderwijsbevoegdheid behaald worden ( Master of Education (MEd))

De afgestudeerden hebben verschillende niveaus van bevoegdheid. Daarmee waren tot 1985 verschillende arbeidsvoorwaardenpakketten verbonden. Met de invoering van de HOS-nota werd betaling naar functie ingevoerd. Deze aanpak is recentelijk aangevuld met de introductie van de functiemixen, waarin de beloning mede gebaseerd is op performance criteria.

Het onderwijsstelsel en het opleidingsstelsel worden verbonden door de kwalificatiestructuur; de beschrijving van de door de overheid erkende onderwijsberoepen.

### **Kwalificatiestructuur**

De kwalificatiestructuur is gebouwd op een stelsel van kwalificaties, een erkenning dat iemand voldoet aan een specifieke set van samenhangende bekwaamheidseisen die gelden voor een bepaald type onderwijs. Voor wat betreft de opleidingen worden in Nederland veel zaken geregeld in de Wet op het Hoger en Wetenschappelijk Onderwijs (WHW), waarin zaken zijn vastgelegd als lengte van de opleiding, bachelor master structuur, instroomeisen, bekostiging, etc. De Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU) en de HBO-raad hebben in de Beleidsagenda lerarenopleidingen 2006 – 2008 de bekwaamheidseisen zodanig geformuleerd dat ze richtinggevend zijn voor de verschillende curricula. Op Europees niveau is met de Bologna akkoorden een start gemaakt met het benoemen van een aantal gemeenschappelijke uitgangspunten voor het hoger onderwijs ( Dublin descriptoren).

Voor de lerarenopleidingen zijn de Dublin descriptoren omgezet in competenties, gebaseerd op beroepsrollen in beroepscontexten, die aan de basis van de bekwaamheidseisen liggen. In deze kwalificatiestructuur worden drie typen bevoegdheden onderscheiden: de leraar basisonderwijs, de tweedegraads leraar voor het voortgezet onderwijs en de eerstegraads leraar voor het voortgezet onderwijs. De kwaliteitsbewaking van de lerarenopleidingen ligt bij de accreditatieorganen en de controlerende taak ligt, behalve voor het wo, bij de onderwijsinspectie.

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) heeft op basis van de kwalificatiestructuur de vereiste competenties in zeven bekwaamheidseisen uitgewerkt voor leraren primair onderwijs, leraren onderbouw voortgezet onderwijs en bve (tweedegraads leraren) en leraren bovenbouw voortgezet onderwijs (eerstegraads leraren) Deze bekwaamheidseisen fungeren als intreevoorwaarde (startkwalificatie) tot het beroep, zijn richtinggevend voor de opleidingen en koersbepalend voor het onderhouden van de vereiste bekwaamheid gedurende de loopbaan. Dit is geformaliseerd via de Wet Beroepen in het onderwijs (wet BIO) van 2006. Zie hiervoor [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl) en [www.bekwaamheidsdossier.nl](http://www.bekwaamheidsdossier.nl)

### **Lerarenopleidingen en opleidingsvarianten**

De opleidingen voor de leraar basisonderwijs en de tweedegraads leraar voor het voortgezet onderwijs worden verzorgd door de hogescholen. Het gaat hierbij in principe om vierjarige bacheloropleidingen waar studenten zowel hun (vak)inhoudelijke kennis en vaardigheden ontwikkelen als hun pedagogische en didactische kennis en vaardigheden.

De pabo's bieden vierjarige voltijd of deeltijd traject en de opleiding biedt een brede bevoegdheid voor alle vakonderdelen in het basisonderwijs. Ook worden er in toenemende mate verkorte trajecten aangeboden. Een leraar die hier is opgeleid is alleen bevoegd voor het po en daarnaast voor het praktijkonderwijs. De pabo biedt een breed onderwijspakket aan gericht op brede inzetbaarheid. Wel zijn er specialisatie (verdiepende) profielen in het

pabo programma gericht op het jonge dan wel het oudere kind. Structureel knelpunt blijft de zeer geringe instroom van mannelijke studenten. Het zeer brede opleidingsprofiel heeft mede geleid tot een maatschappelijke discussie over het vereiste kennisniveau (instroomtoetsen taal en rekenvaardigheid) en de vereiste breedte van de vakbekwaamheid van de leerkracht in het po.

De tweedegraad leraren gaan uit van een vierjarig voltijd of deeltijd curriculum. Een leraar die is opgeleid aan een tweedegraads opleiding ontvangt de bevoegdheid voor één vak in het vo. Uitzonderingen hierop zijn het bewegingsonderwijs en het kunstonderwijs, zij zijn bevoegd voor hun vak in zowel het po als het vo.

Ontwikkelingen in het onderwijswerkveld hebben geleid tot de vraag of de leraar vo niet te smal wordt opgeleid, of een benadering van een vak binnen een leergebied niet beter aansluit op de schoolpraktijk en of er niet meer 'meervakkige' vo docenten moeten worden opgeleid. Ook bij de tweedegraad lerarenopleidingen zijn er tal van varianten ontstaan voor specifieke doelgroepen. Er zijn er instroomtrajecten voor bachelor opgeleiden (drie jaar) en kopopleidingen voor mensen die al een geregistreerde schoolvakinhoudelijke hbo bachelor of wo bachelor opleiding afgerond hebben. Zij kunnen in één jaar een tweedegraads bevoegdheid behalen voor het verwante schoolvak. Ook zijn er doorstroomtrajecten voor pabo afgestudeerde, die in twee jaar instromen.

In de tweede fase van de opleiding heeft de student de mogelijkheid zich te specialiseren in een uitstroomprofiel zorgontwikkeling, beroepspraktijkvorming of vakinhoudelijke vorming.

Eerstegraads leraren worden zowel opgeleid aan de universiteiten als binnen het hbo. De universitaire lerarenopleidingen (ULO's) leveren structureel te weinig afgestudeerden aan het werkveld. Doorstroom van een tweedegraad opleiding naar universitaire masteropleidingen is mogelijk door middel van schakelprogramma's. Dit blijkt een lange weg te zijn waar weinig gebruik van wordt gemaakt. De hogescholen verzorgen driejarige deeltijd professional vakmasters voor het eerstegraads vakgebied van de verschillende schoolvakken en bieden zo tweedegraad docenten de mogelijkheid het eerstegraads schoolvak een bevoegdheid te behalen. Zij ontvangen de titel Master of Education (MEd) Hierdoor wordt vooral de interne vakgerichte mobiliteit gestimuleerd en het biedt zittende docenten een vakinhoudelijk loopbaanperspectief.

Toenemende vraagsturing vanuit het onderwijswerkveld stelt zowel het strikt gescheiden karakter van de huidige kwalificatiestructuur als de strikt onderscheiden organisatievormen van werkveld en hun bestuursorganen ter discussie. De vraag vanuit de vo scholen ten aanzien van bijvoorbeeld de vmbo docent en het dossier funderend onderwijs, leidt tot verdeeldheid onder de aanbiedende lerarenopleidingen.

### **Naar een meer open onderwijsarbeidsmarkt: kwantitatieve tekorten en flexibilisering**

Mede door het tekort aan leraren in de afgelopen jaren is er een grote behoefte ontstaan aan nieuwe doelgroepen en het bevorderen van de interne en externe mobiliteit door het stimuleren van een grotere flexibiliteit in routes naar het bevoegd leraarschap. Dit heeft geleid tot een grote variëteit aan verkorte en nieuwe opleidingsroutes binnen de bestaande opleidingen. Zie [www.werkeninhetonderwijs.nl](http://www.werkeninhetonderwijs.nl).

In veel rapporten (zie o.a. *10 jaar adviezen over leraren en lerarenopleidingen; Overzicht en balans Acquis Onderwijsraad, okt 2009*) wordt geadviseerd te werken aan de verbetering van de aantrekkelijkheid van het beroep, door maatregelen als de vermindering van de werkdruk verbetering arbeidsvoorwaarden, taak - en functiedifferentiatie en verbetering van van het carrièreperspectief.

De toename van de variatie aan routes beperkt zich niet alleen tot verbijzonderende opleidingstrajecten. Ook in de gewone vierjarige voltijd- of deeltijdopleidingen wordt steeds meer gezocht naar mogelijkheden om de opleiding te flexibiliseren. In de zij-instroomtrajecten is sprake van niet-initiële verkorte opleidingen op maat. Zij-instromers zijn beginnende docenten die overstappen van andere beroepssectoren naar het onderwijs. Zij-instromers moeten minimaal beschikken over een hbo of wo - bachelor. Als zij in een intake-assessment aantonen aan de vereiste geschiktheideisen te voldoen, kunnen zij direct in een school aangesteld worden. Er moet wel een leerarbeidsovereenkomst gesloten worden tussen de zij-instromer, de school en een lerarenopleiding, zodat de zij binnen twee jaar de ontbrekende bekwaamheideisen kunnen bijwerken en een bevoegdheid verwerven. Op basis van de intake (geschiktheidonderzoek en een EVC procedure met geborgde vrijstellingen) wordt een passend duaal maatwerkprogramma gemaakt. ([www.deopleidingsschool.nl](http://www.deopleidingsschool.nl) en [www.duo.nl](http://www.duo.nl) )

De opleiden in de school (OidS) trajecten verbeteren de opleidingstrajecten door een betere afstemming tussen theorie en de school praktijk. De begeleiding in de scholen wordt versterkt en leraren worden bijgeschoold om hun rol als vakcoach, schoolopleider of begeleider bij onderzoeksopdrachten te optimaliseren.

Eén van de kernpunten In het in 2009 verschenen rapport van het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) is het probleem van onvoldoende doorstroming, zowel verticaal als horizontaal. Daarom stelt het LPBO een kwalificatiestructuur voor waarin de beroepen ondersteuner, leraar, schoolleider en bestuurder worden onderscheiden. Bij de eerste drie beroepen stelt het LPBO voor twee onderwijsniveaus te onderscheiden. Het verschil tussen de twee niveaus is dan gelegen in de mate van complexiteit en verantwoordelijkheid.

### **Arbeidsmarkt: kwalitatieve tekorten en kennisbasis**

Het tekort aan instroom is niet alleen een kwantitatief, maar ook een kwalitatief probleem. Dit heeft enerzijds geleid tot het instellen van een verplichte kennisbasis voor de verschillende schoolvakken en de introductie van verplichte taaltoetsen in het hbo en een rekentoets op de pabo en anderzijds tot het stellen van hogere eisen aan de professionaliteit van leraren.

Er is veelvuldig geconstateerd dat te weinig vwo opgeleiden naar de lerarenopleidingen gaan. De introductie van de educatieve minor en de academische pabo anticiperen hier op. In 2009 zijn tien universiteiten gestart met het aanbieden van een educatieve minor ([www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)) Dit is een programma voor een half jaar voor studenten tijdens hun bachelorfase van hun universitaire opleiding. De minor leidt op voor een beperkte bevoegdheid in het tweedegraads gebied. Afgestudeerden mogen lesgeven in de

theoretische leerweg van het v(mbo) en in de eerste drie leerjaren van havo en vwo ([www.vsnu.nl](http://www.vsnu.nl)) Met dit opleidingstraject wordt enerzijds getracht meer tweedegraad bevoegden op te leiden en anderzijds meer studenten aan te trekken voor de masteropleiding tot eerstegraadleraar.

In 2008 is de eerste academische lerarenopleiding primair onderwijs, de Academische (of Universitaire) Pabo gestart. Deze opleiding combineert een hbo bachelor opleiding tot leraar basisonderwijs met een wo bachelor opleiding in pedagogische wetenschappen of onderwijskunde. Afgestudeerden beschikken na voltooiing over twee diploma's: een Bachelor of Education en een Bachelor of Arts en kunnen hiermee de kwaliteit van leraren verhogen of (later) doorstromen naar een masteropleiding.

De door OCW ingestelde lerarenbeurs wil stimuleren dat leraren zich blijven ontwikkelen en zelf ook blijven leren. Er is een aanbod van toegesneden Masteropleidingen ontstaan. Naast de professional vakmasters t.b.v. vakverdieping ontwikkelen de tweedegraad lerarenopleidingen ook specialistische post-hbo master trajecten. De Master Leren en Innoveren (MLI) richt zich op het verder verbeteren van de competenties van de onderwijsgeevenden en het innoveren van de onderwijsorganisatie. De *Master Special Educational Needs* (SEN) biedt een specialisatie aan t.b.v. zorgleerlingen en de *Master Educational Leadership* richt zich specifiek op de leiderschapsontwikkeling bij schoolleiders.

Veel adviezen zijn verschenen om t.b.v. de 'leven lang leren' ontwikkeling bij onderwijsgeevenden een passend kwalitatief hoogwaardig postinitieel onderwijs te ontwikkelen en nascholing verplicht te stellen. Er zou een (privaatrechtelijk) register moeten komen om de vereiste individuele bekwaamheidseisen te garanderen. Het SBL is gestart met een lerarenregistratie voor het primair en het secundair onderwijs. En het Velon is een gestart met een registratieregister t.b.v. het certificeren van lerarenopleiders.



## 7. CONTEXT

### 7.1. Hoe ziet het stelsel van lerarenopleidingen er uit?

#### 7.1.2. Praktijkvoorbeeld: Leren doceren in het hoger onderwijs. Kenmerken van een stimulerende opleidingscontext - *Paul van den Bos & Joyce Brouwer*

##### **Inleiding: docenten opleiden in het hoger onderwijs**

Als opleiders van docenten in het hoger onderwijs onderzochten we wat de succeskenmerken zijn van onze didactische opleiding voor beginnende docenten in het hbo. Deze opleiding beslaat ongeveer vijf maanden, één dag in de week. De opleidingsgroepen bestaan uit zestien beginnende hbo-docenten uit verschillende vakgebieden. De meeste van hen zijn reeds een á twee jaar werkzaam als docent aan een hogeschool. In onze opleiding wordt aan drie bekwaamheden gewerkt: 1. Uitvoeren van onderwijs, waarbij het accent ligt op het meer toepassen interactie en van activerende werkvormen en het beter structureren en doordenken van de dagelijkse onderwijsbijeenkomsten. 2. Ontwerpen van onderwijs, waarbij veel aandacht wordt besteed aan toetsing. 3. Het begeleiden van individuele studenten en kleine groepen.

##### **Probleemstelling: als docent stevig in de schoenen staan**

Onze ervaring is dat beginnende docenten in het hoger onderwijs doorgaans wel overtuigd kunnen worden van het belang van een meer studentgerichte aanpak, waarbij de docent zelf een stapje terug doet als kennisoverdrager en studenten aanzet tot een actievere studiehouding. Toch is dit waarschijnlijk niet genoeg. Voor docenten is het moeilijk om afstand te doen van bestaande dieperliggende 'beelden' over leren en onderwijzen, die het resultaat zijn van een lange geschiedenis in het onderwijs als leerling en student en daardoor diep geworteld kunnen zijn. Ook op institutioneel niveau is het vaak makkelijker om de gebaande paden en traditionele patronen te volgen dan om nieuw doceergedrag te ontwikkelen en vol te houden. Zelfs studenten zélf zijn in eerste instantie niet erg enthousiast als ze gevraagd wordt het 'zelf te doen'. Dus naast de nodige doceervaardigheden is voor het doorvoeren van veranderingen in de eigen praktijk ook nogal wat doorzettingsvermogen nodig en dus een didactische opleiding die docenten óók helpt stevig in de schoenen te staan.

Om meer zicht te krijgen op hoe zo'n opleiding er idealiter uit ziet hebben we docenten uit onze eigen opleidingsgroepen twee dingen gevraagd: 1. wat is er veranderd in je denken en doen gedurende de opleiding? en 2. welke activiteiten van de opleider en welke overige leeractiviteiten waren daarbij het meest stimulerend?

##### **Aanpak: interviews en e-mail logboeken**

We hebben twaalf docenten uit twee opleidingsgroepen systematisch gevolgd: allereerst hielden we interviews voorafgaand aan en na afloop van de opleiding waarin we zijn nagegaan wat er is veranderd in hun denken en doen. Verder hebben de docenten drie keer gedurende de opleiding een e-mail logboek ingevuld. Hierin gingen ze in op welke

handelingen van de opleider en welke overige leeractiviteiten ze het meest stimulerend vonden voor het eigen leerproces.

### **Resultaten: kenmerken van een stimulerende opleidingscontext**

Uit de interviews en de logboeken komt naar voren dat voorafgaand aan onze opleiding de docenten op een aantal punten al studentgecentreerde opvattingen hadden, maar dat deze na de opleiding verdiept zijn. De opleiding heeft de docenten meer begrip gebracht van het leer- en doceerproces. Ze zijn zich meer bewust geworden van waarom en hoe er meer activerende werkvormen en meer interactie moeten worden toegepast, van het belang van formatieve toetsvormen en ze weten beter hoe ze onderwijs moeten voorbereiden en organiseren.

Wat de docenten het meest hielp om deze nieuwe inzichten ook echt in praktijk te brengen waren de volgende punten.

*‘Good practices’ ondergaan.* Gedurende de opleidingsbijeenkomsten past de opleider een groot aantal werkvormen toe en stelt deze vaak ook expliciet ter discussie. Op zo’n moment ervaren de docenten tegelijkertijd het perspectief van de student en dat van de docent. Deze ‘dubbelrol’ en het principe van modelling door de opleider blijken een krachtig leermiddel te zijn in de opleiding.

*Het observeren en bespreken van eigen voorbeelden (video-opnamen) en die van collega’s* wordt als zeer leerzaam beschouwd. Hoewel niet alle voorbeelden goede voorbeelden zijn, maakt de mogelijkheid tot vergelijken en tot identificatie deze methode krachtig en wellicht beter dan voorbeelden ‘uit het boekje’.

*Experimenteren in de eigen praktijk en succes ervaren.* De meeste docenten probeerden allerlei werkvormen uit: groepswerk, interactievormen, quizzen, zelfstudieopdrachten, tussentijdse toetsen etc. Het bleek erg stimulerend te zijn wanneer dit leidde tot actievare en meer gemotiveerde studenten, betere leerresultaten en meer plezier in het lesgeven. Zelfs het zien van dit soort resultaten op de video’s van collega’s leek een dergelijk stimulerend effect te hebben.

*Een ondersteunende leeromgeving.* De docenten noemen voorts het belang van een veilige, ondersteunende leeromgeving. Dit onderstreept dat alleen experimenteren in de eigen praktijk misschien niet voldoende is om een betere docent te worden. Het ervaren van succes en regelmatige positieve, constructieve feedback is nodig om het proces aan de gang te houden.

### **Conclusies: een proces van afstemming tussen theorie en praktijk**

In de context van onze opleiding komen de leerprincipes: ervaren, observeren, uitproberen en discussiëren in wisselende volgorde en op verschillende momenten terug. Alle elementen blijken van belang. Het toont een dynamisch proces van het voortdurend op elkaar afstemmen van de concrete, persoonlijke ervaringen van docenten in de opleiding en in de eigen praktijk (wat werkt) en de wat meer abstracte opvattingen over leren en onderwijzen (wat zou moeten).

We denken dat dit eisen stelt aan de opleidingscontext. Het vraagt om een beschermde, 'klas'-achtige omgeving waarin de gedeelde concerns (in hetzelfde schuitje zitten) optimaal kunnen benut. Langlopende, voornamelijk individuele, portfolio-achtige, docentextensieve opleidingsprogramma's lenen zich hier niet goed voor.

Er wordt daarbij veel gevraagd van de opleider. Een voorbeeldfunctie vervullen als opleider, een veilige leeromgeving scheppen, stimuleren, organiseren en begeleiden van reflectie. De professionalisering van de opleiders zélf in het hoger onderwijs lijkt ons belangrijk en zou op zichzelf een thema moeten zijn in een opleidingsdidactiek voor het hoger onderwijs.

## **7. CONTEXT**

### **7.1. Hoe ziet het stelsel van lerarenopleidingen eruit?**

#### **7.1.4. Reflectie en discussie**

##### **1. Verhouding hbo – wo**

In het buitenland zijn verhoudingsgewijs meer lerarenopleidingen op universitair niveau (zie ook de theoretische bijdrage). In bijvoorbeeld Finland geldt dat voor alle lerarenopleidingen. Zou dat in Nederland ook zo moeten zijn? Waarom wel of waarom niet?

##### **2. Opleiden voor leraar in de onderbouw vo / het vmbo**

In de onderbouw van het vo en het vmbo heeft de leraar in verhouding met de meer vakinhoudelijke bovenbouw van het vo een grotere pedagogische rol. PABO's besteden aan het pedagogische aspect relatief veel aandacht. Is het zinvol om PABO's ook een rol te laten spelen in het opleiden van leraren voor de onderbouw vo / vmbo? Zo ja, hoe?

##### **3. De wegen naar het eerstegraads leraar**

De weg naar het eerstegraads leraarschap is via het HBO korter dan via de universiteit. HBO-lijn: 5 jaar HAVO – 4 jaar bc HBO – anderhalf jaar HBO-master; WO-lijn: 6 jaar VWO – 3 jaar bc WO – minimaal één jaar vakmaster – één jaar master universitaire lerarenopleiding. Toch zijn de SBL-bekwaamheden en de honorering voor HBO- en WO-opgeleide eerstegraads leraren gelijk. Is dat terecht, of zou dat moeten leiden tot een wijziging in het opleidingsstelsel, of tot een onderscheid in HBO- en WO-opgeleide eerstegraads leraren?

##### **4. Opleiden in de school**

Opleiden in de school is aanvankelijk gestart om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. Is dit volgens jou nog steeds de belangrijkste overweging? Waaruit blijkt dat? Of hebben andere overwegingen de overhand gekregen? Zo ja welke? En als dat zo is, wat zou daar de reden van kunnen zijn?

## 7. CONTEXT

### 7.2. Hoe ziet het beleidsveld eruit rondom de lerarenopleidingen?

#### 7.2.1. Theoretisch perspectief - *Marco Snoek en Jurriën Dengerink*

De lerarenopleidingen maken deel uit van het publieke domein. Zij behoren tot het hoger onderwijs en vallen daarmee qua inrichting, bekostiging, onderwijs en kwaliteitszorg onder de bepalingen van de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW) en daarmee samenhangende wet- en regelgeving. Binnen het hoger onderwijs nemen de lerarenopleidingen wel een aparte positie in. Die aparte positie hangt samen met de extra verantwoordelijkheid van de overheid voor de kwaliteit van de leraren, die in de grondwet is vastgelegd<sup>7</sup>. Economische en maatschappelijke belangen (zoals de concurrentiepositie van de Nederlandse kenniseconomie, het succes van integratie en de mate van milieubewustzijn) hangen af van het opleidingsniveau van leerlingen en daarmee, via de kwaliteit en kwantiteit van leraren, dus uiteindelijk van de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Daarmee is de kwaliteitsborging van de lerarenopleidingen niet enkel een kwestie van aanbieders en afnemers. Ook bij de overheid en in de politiek staat de kwaliteit van de lerarenopleidingen hoog op de agenda.

Om die reden is het beleid rond de lerarenopleidingen binnen het ministerie niet ondergebracht bij de Directie Hoger Onderwijs, maar bij de Directie Leraren, die verantwoordelijk is voor samenhangend lerarenbeleid.

Vrijwel elk kabinet is de afgelopen twee decennia daarom ook gekomen met een aparte beleidsnota over arbeidsmarkt en kwaliteit leraren, welke nota dan wordt opgevolgd door een specifieke beleidsnota voor de lerarenopleidingen (zie bijv. Snoek, 2005). De afgelopen jaren waren dat het Actieplan Leerkracht van Nederland (Ministerie van OCW, 2007), mede op basis van het advies van het advies “Leerkracht” van de Commissie Rinnooy Kan (Commissie Leraren, 2007), en de daaropvolgende Kwaliteitsagenda Lerarenopleidingen (Ministerie van OCW, 2008). Dergelijke nota’s bevatten meestal een reeks stimuleringsmaatregelen, die leiden tot afzonderlijk gesubsidieerde projecten bij de (gezamenlijke) lerarenopleidingen, zoals recentelijk de versterking van de vakinhoudelijke kwaliteit en de ontwikkeling van een kennisbasis voor de pabo en de tweedegraads lerarenopleidingen.

De bijzondere positie van lerarenopleidingen in het onderwijsbeleid is niet uitzonderlijk. Ook in andere landen is er vergelijkbare aandacht voor lerarenopleidingen. Op Europees niveau worden lidstaten ondersteund bij het maken van beleid dat gericht is op het versterken van lerarenopleidingen door middel van benchmark-onderzoek, adviezen van de Europese Commissie, afspraken tussen onderwijsministers en ‘peer learning’ rond beleidservaringen in verschillende landen (zie bijv. [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm), [http://www.atee1.org/eu\\_policies\\_on\\_te](http://www.atee1.org/eu_policies_on_te)).

---

<sup>7</sup> Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen – artikel 23.2 Grondwet.

### **Betrokkenen bij de kwaliteitsborging**

Met de WHW is een balans gegeven tussen de autonomie van de instellingen voor hoger onderwijs en het kwaliteitstoezicht daarop. Primair vallen de lerarenopleidingen onder de kwaliteitszorg van het hoger onderwijs. Formele partijen daarin zijn het college van bestuur van de hogeschool of universiteit, het ministerie en de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie NVAO als onafhankelijke kwaliteitsbeoordelaar. De kwaliteit van opleidingen in het hoger onderwijs wordt eens per vier jaar beoordeeld op het terrein van doelstellingen, programma, inzet van personeel, voorzieningen, interne kwaliteitszorg en condities voor continuïteit. Binnenkort wordt dit stelsel aangepast, zodat het op een hoger aggregatieniveau functioneert en niet alleen minimumkwaliteit borgt, maar ook kwaliteitsverbetering en excellentie stimuleert.

Gedreven door het maatschappelijk belang van de lerarenopleidingen en de maatschappelijke zorg over de kwaliteit van de lerarenopleidingen, heeft staatssecretaris Marja van Bijsterveldt in 2008 echter besloten dat het accreditatieproces voor de lerarenopleidingen zwaarder dient te zijn dan voor andere opleidingen in het hoger onderwijs. In 2009 adviseerde de Onderwijsraad bovendien om een landelijke onafhankelijke externe examencommissie in te stellen die de kwaliteit van de examens zou moeten bewaken. Ook is de NVAO gevraagd te adviseren over de kwaliteit van specifieke opleidingstrajecten als de educatieve minor binnen de wo-bacheloropleidingen en de academische/universitaire PABO's (een combinatie van een lerarenopleiding basisonderwijs en een wo-bacheloropleiding pedagogiek of onderwijskunde).

Als gevolg van opleiden in de school is het beleidsveld en ook de kwaliteitszorg complexer geworden. Omdat een steeds groter deel van het curriculum van de lerarenopleiding plaats vindt binnen de school, wordt de kwaliteit van de werkplek steeds belangrijker in de kwaliteitsborging van de lerarenopleiding. Scholen die geaccrediteerd willen worden als opleidingsschool (samenwerkingsverbanden van lerarenopleidingen en scholen, die recht hebben op een aanvullende subsidie) worden daarom getoetst door de NVAO.

Opleidingsscholen hebben daarmee te maken met een dubbele kwaliteitstoets: door de inspectie ten aanzien van de kwaliteit van hun onderwijs aan leerlingen en door de NVAO ten aanzien van de kwaliteit van de leeromgeving voor studenten.

### **Betrokkenen bij beleidsontwikkeling**

Waar de kwaliteitsborging vooral een zaak is van overheid en individuele instellingen, gaat het bij beleidsontwikkelingen inzake het stelsel, de inrichting, de bekostiging en de arbeidsvoorwaarden vaak om collectieve afspraken voor de sector. In het Nederlandse poldermodel spelen de sociale partners daarbij een belangrijke rol. De sociale partners zijn de vertegenwoordigende organisaties voor werkgevers en werknemers.

Bij het opleiden van leraren moeten twee typen sociale partners onderscheiden worden: de sociale partners vanuit de opleidingskant: de werkgevers en werknemers van de

lerarenopleidingen; en de sociale partners vanuit het afnemende veld: de werkgevers en werknemers van de scholen.

### *Sociale partners vanuit de opleidingen*

De werkgeversorganisaties vanuit de opleidingen zijn in eerste instantie de werkgeversorganisaties die de lerarenopleidingen vertegenwoordigen als onderdeel van het hoger onderwijs: de HBO-raad en de VSNU (Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten). Zij zijn de formele partners van het ministerie bij het maken van sectorafspraken zoals die bijvoorbeeld zijn vastgelegd in de Kwaliteitsagenda HBO van 2008. Beide organisaties opereren sectorbreed en hebben daarom rond de lerarenopleidingen specifieke overlegstructuren gecreëerd:

- De Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen [ICL](#) van de VSNU
- Het Sectoraal Advies College Hoger Pedagogisch Onderwijs [SAC-HPO](#) van de HBO-raad

Binnen het HBO hebben daarnaast de directeuren van de verschillende typen opleidingen nog hun eigen overleggen:

- Landelijk Overleg Lerarenopleidingen basisonderwijs [LOBO](#)
- Algemeen Directeurenoverleg tweedegraads lerarenopleidingen [ADEF](#)
- Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs WOSO

Naarmate opleiden in de school zich doorzet, zullen ook de werkgeversorganisaties die de scholen binnen opleidingsscholen vertegenwoordigen - de [PO-raad](#), de [VO-raad](#) en de [MBO-raad](#) - steeds meer beschouwd kunnen worden als werkgeversorganisaties van de opleidingen.

De werknemersorganisaties zijn de vakbonden waar opleiders in het hoger onderwijs en schoolopleiders bij zijn aangesloten met als belangrijkste de Algemene Onderwijsbond [AOB](#) en de [Onderwijsbond CNV](#). In het overheidsbeleid rond lerarenopleidingen spelen de vakbonden vooral een rol als het gaat om collectieve zaken die van belang zijn voor de arbeidsvoorwaarden van werknemers in het hoger onderwijs in het algemeen (zoals afspraken over functiemix of carrière ontwikkeling). In inhoudelijke beleidsafspraken rond lerarenopleidingen treden de vakbonden nauwelijks op als vertegenwoordigers van lerarenopleiders. Die rol wordt vooral opgepakt door de beroepsgroep van lerarenopleiders VELON. Dit sluit aan bij de aandacht die er in het beleid van het ministerie in de afgelopen jaren<sup>8</sup> is gekomen voor de professionals als formele partner in het proces van beleidsontwikkeling.

De lerarenopleiders hebben via de [VELON](#) een eigen beroepsgroep die zich inzet voor de professionaliteit en kwaliteit van de beroepsgroep. Binnen de VELON zijn een eigen beroepsstandaard en registratiesystematiek ontwikkeld, inhoudelijk onafhankelijk van de overheid. Daarnaast ziet de VELON inhoudelijke belangenbehartiging als een belangrijke taak en is zij in toenemende mate gesprekspartner voor het ministerie.

---

<sup>8</sup> Onder andere als gevolg van het rapport Leerkraft van de Commissie Rinnooy Kan.

### *Sociale partners vanuit het werkveld*

Ook de sociale partners vanuit de kant van het werkveld waar afgestudeerden aan de lerarenopleidingen komen te werken, spelen een rol in de afspraken rond het opleiden van leraren.

De werkgeversorganisaties van de scholen, de [PO-raad](#), de [VO-raad](#) en de [MBO-raad](#), hebben hun eigen eisen en verwachtingen ten aanzien van de leraren die zij op hun scholen nodig hebben. In die zin worden ze door het ministerie betrokken als gesprekspartner om draagvlak te krijgen voor beleidsplannen. Daarnaast overleggen de werkgeversorganisaties vanuit het werkveld ook rechtstreeks met de werkgeversorganisaties van de lerarenopleidingen (met name met ADEF en LOBO) om tot sectorafspraken te komen.

De vakbonden spelen als werknemersorganisaties in het werkveld een rol in de zin dat ze zich hardmaken voor inhoudelijke en randvoorwaardelijke aspecten van het leraarschap. Beleidsvoornemens rond het opleiden van leraren die daar invloed op hebben, worden door de vakbonden nauwlettend gevolgd. Zo pleit de AOb al enige jaren voor het recht voor iedere leraar om gedurende zijn of haar loopbaan de mogelijkheid te krijgen om een masteropleiding te volgen.

Ook in het werkveld speelt naast de vakbonden, de professional een steeds belangrijker rol. In het kader van het beleid rond Leerkracht van Nederland wordt gewerkt aan de ontwikkeling van een beroepsgroep die verantwoordelijk wordt voor beroepsstandaarden en een beroepsregister. Voorloper van een organisatie die de beroepsgroep representeert is de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel [SBL](#), die bij de ontwikkeling van bekwaamheidseisen de stem van leraren probeerde te laten horen, maar die in bestuurlijke zin gedomineerd wordt door werkgevers- en werknemersorganisaties. SBL is verantwoordelijk geweest voor de ontwikkeling van de bekwaamheidseisen die zijn vastgelegd in de Wet Beroepen in het Onderwijs.

In 2010 is een begin gemaakt met de ontwikkeling van een beroepsorganisatie van leraren die een formele rol kan spelen als gesprekspartner van de overheid. Daartoe is een coöperatie gevormd van bestaande beroepsverenigingen zoals SBL, de vakbonden, Beter Onderwijs Nederland en het platform van Vakinhoudelijke Vakverenigingen in het Voortgezet Onderwijs. Het ligt voor de hand dat deze coöperatie in de toekomst een belangrijke rol zal spelen in de debatten over het opleiden van de leden van haar beroepsgroep.

### *Adviesorganen*

Omdat de sociale partners elk een belang in de educatieve infrastructuur vertegenwoordigen heeft de overheid een aantal onafhankelijke adviesorganen gecreëerd. De oudste daarvan is de [Onderwijsraad](#), die gevraagd en ongevraagd de minister kan voorzien van adviezen op het terrein van onderwijs, waaronder lerarenbeleid en lerarenopleidingen (Onderwijsraad, 2009).

Omdat de ontwikkelingen in de onderwijsarbeidsmarkt grote invloed hebben op de behoefte aan gekwalificeerde leraren en dus aan de kwalitatieve en kwantitatieve verwachtingen ten



aanzien van de lerarenopleidingen, speelt het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt [SBO](#) een belangrijke rol bij de advisering van de overheid ten aanzien van de arbeidsmarktbehoefte en maatregelen die kunnen bijdragen tot versterking van de kwaliteit en kwantiteit van de beroepsgroep van leraren en de lerarenopleidingen. Het SBO onderhoudt in de Statistieken Arbeidsmarkt Onderwijssectoren ([www.stamos.nl](http://www.stamos.nl)) een rijke kwantitatieve database over de omvang en de kwaliteit van de onderwijsarbeidsmarkt. Daarnaast publiceert SBO over instroom en uitval aan de lerarenopleidingen, jongens binnen de pabo's, diversiteit binnen de lerarenopleidingen, etc. ([www.sboinfo.nl](http://www.sboinfo.nl)).

In 2005 is het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs [LPBO](#) ingericht. Dit platform had als opdracht om de minister te adviseren over de kwalificatiestructuur en bekwaamheidseisen voor onderwijsberoepen. In 2010 is dit platform weer opgeheven. Zijn rol wordt overgenomen door de coöperatie van beroepsverenigingen voor leraren.

Recent hebben de sociale partners van basis tot en met hoger onderwijs zich gebundeld in een Stichting van het Onderwijs, vooral om op macro-niveau de regering te adviseren over de rol van het onderwijs in de samenleving.

## **Bronnen**

Commissie Leraren, 2007. *LeerKracht. Rapport van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW, 2008. *Krachtig Meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Onderwijsraad, 2009. *Tien jaar adviezen over leraren en lerarenopleidingen: overzicht en balans*. Den Haag: Onderwijsraad.

Snoek, M. (2005). De toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland: collectief zelfbewustzijn of kop van jut? *VELON-tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26(4), 56-65.

## **7. CONTEXT**

### **7.2. Hoe ziet het beleidsveld eruit rondom de lerarenopleidingen?**

#### **7.2.4. Reflectie en discussie**

##### **1. HO en lerarenbeleid**

Lerarenopleidingen maken zowel deel uit van het beleidsveld hoger onderwijs als van het beleidsveld leraren primair en voortgezet onderwijs. Waar ligt de primaire oriëntatie van jouw hogeschool als het de lerarenopleidingen betreft? Waaruit blijkt dat? En wat zijn volgens jou voor- en nadelen van die oriëntatie?

##### **2. Autonomie en kwaliteit**

Sinds de jaren tachtig wordt de sturing van het onderwijs gekarakteriseerd door een grotere autonomie, maar ook een grotere (kwaliteits)verantwoording van instellingen. Wat zijn voor- en nadelen hiervan?

##### **3. De professional centraal?**

Naast de sturing door de overheid via sectorwetten en relaties met besturen van instellingen, is er ook steeds meer aandacht van de overheid voor de professional via vakinhoudelijke organisaties en beroepsverenigingen. Ook de SBL vormt zich om tot een beroepsvereniging van leraren, die een belangrijke gesprekspartner wil zijn van de overheid. Wat zijn voor- en nadelen van deze grotere aandacht voor de professional in het overheidsbeleid? En wat betekent dat voor de vakbonden / vakorganisaties?

## 7. CONTEXT

### 7.3. Waaruit bestaat het inhoudelijke netwerk rondom de lerarenopleidingen?

#### 7.3.1. Theoretisch perspectief: De kennisinfrastructuur rond de lerarenopleidingen - *Marco Snoek*

De kennisinfrastructuur voor de lerarenopleidingen is complex en verdeeld over een groot aantal bronnen. Door de grote diversiteit van kennisgebieden en van organisaties en stakeholders is er geen sprake van een eenduidige kennisinfrastructuur die de totale kennis rond het opleiden van leraren ontsluit. Dat maakt het lastig voor (beginnende) lerarenopleiders om kennis en informatie eenvoudig te vinden en om goed op de hoogte te blijven van relevante ontwikkelingen.

De ontwikkeling van de kennisbasis voor lerarenopleiders door de VELON is een poging om die brede kennisinfrastructuur te ontsluiten. Ook de inrichting van landelijke expertisecentra voor de lerarenopleidingen heeft tot doel om de kennisinfrastructuur te versterken.

Hieronder wordt een groot aantal (met name digitale) bronnen genoemd die deel uitmaken van de nog versnipperde kennisinfrastructuur rond het opleiden van leraren.

#### **Vak en vakdidactiek**

Een belangrijke bron voor de inhoud van de HBO-lerarenopleidingen is de in 2009 ontwikkelde kennisbank voor de pabo en tweedegraads lerarenopleidingen.

- Kennisbases HBO-bachelor-lerarenopleidingen: [www.hbo-raad.nl/component/content/article/29/570](http://www.hbo-raad.nl/component/content/article/29/570)  
Deze site bevat de kennisbases voor de tweedegraads lerarenopleidingen voor de talen, de beta-vakken en de gammavakken en de kennisbases Nederlandse taal en rekenen-wiskunde voor de pabo. Dit zal nog aangevuld worden met kennisbases voor de nog ontbrekende vakken.

In 2007 is met financiële steun van de overheid landelijke expertisecentra ingericht rond de verschillende kennisdomeinen van de lerarenopleidingen. Doel was om de landelijke kennis rond (vak)didactieken te borgen. De landelijke expertisecentra spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling van de (vak)didactiek rond de verschillende vakken(clusters).

- Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken  
[www.expertisecentrum-mmvm.nl/index.php](http://www.expertisecentrum-mmvm.nl/index.php)
- Landelijk Expertisecentrum Economie & Handel  
[www.expertisecentrum-economie.nl/](http://www.expertisecentrum-economie.nl/)
- Landelijk Expertisecentrum Lerarenopleidingen Wiskunde & Rekenen  
[www.elwier.nl/](http://www.elwier.nl/)
- Landelijk Expertisecentrum Moderne Vreemde Talen  
[www.hum.leidenuniv.nl/expertisecentrum-mvt/](http://www.hum.leidenuniv.nl/expertisecentrum-mvt/)
- Landelijk Expertisecentrum Nederlands & Diversiteit LEONED  
[www.leoned.nl/](http://www.leoned.nl/)

- Landelijk Expertisecentrum Natuurwetenschap en Techniek Ecent  
[www.ecent.nl](http://www.ecent.nl)
- Landelijk Expertisecentrum Onderwijs & Zorg LEOZ  
[www.leoz.nl](http://www.leoz.nl)

Daarnaast bestaan er nog vakverenigingen rond de verschillende schoolvakken en rond specifieke groepen van opleiders.

- Platform Vakverenigingen Voortgezet Onderwijs: [www.platformvvvo.nl](http://www.platformvvvo.nl)  
Het Platform VVVO vormt de koepel voor de vakvereniging voor de verschillende vakken in het voortgezet onderwijs. Deze vakverenigingen ondersteunen hun leden bij de ontwikkeling en kennisdeling ten aanzien van vakinhouden en vakdidactische aanpakken binnen hun vakken. Ook vakdidactici van de lerarenopleidingen zijn vaak lid van deze vakverenigingen om bij te dragen aan ontwikkeling van de vakdidactiek. De meeste vakverenigingen hebben hun eigen website en tijdschrift.
- Vlaams-nederlandse Vereniging voor Lerarenopleiders primair onderwijs NT2:  
[www.lopon2.net](http://www.lopon2.net)

LOPON<sup>2</sup> is een Vlaams-Nederlands netwerk van lerarenopleiders Nederlands en Nederlands als tweede taal voor het primair onderwijs. Meerdere Nederlandse PABO's en Vlaamse lerarenopleidingen werken hierin samen.

### **Leren van leraren**

Rond het leren van leraren is een landelijk expertisecentrum ingericht: het Expertisecentrum leren van Docenten. Een belangrijk onderdeel van de website van dit expertisecentrum is de ontsluiting van een groot aantal publicaties over het leren en opleiden van leraren.

- Expertisecentrum Leren van Docenten: [www.expertisecentrumlerenvandocenten.nl](http://www.expertisecentrumlerenvandocenten.nl)

Het Ruud de Moorcentrum van de Open Universiteit heeft verschillende instrumenten ontwikkeld die lerarenopleidingen en scholen kunnen gebruiken bij de opleiding en professionele ontwikkeling van docenten.

- Ruud de Moor Centrum: <http://portal.rdmc.ou.nl/portal-live/portal>

### **Algemene Opleidingsdidactiek**

Een belangrijk thema bij de inhoudelijke ontwikkeling van lerarenopleidingen is 'Opleiden-in-de-school'. Er is momenteel geen overkoepelende kennisbank waar ervaringen met Opleiden-in-de-school gebundeld worden. Wel publiceren veel academische opleidingsscholen hun ervaringen en producten op hun eigen websites. Een overzicht van die projecten en websites is te vinden op:

- [www.sinternovem.nl/academischeopleidingsschool/links/index.asp](http://www.sinternovem.nl/academischeopleidingsschool/links/index.asp)

SURF, de ICT-provider voor het hoger onderwijs heeft veel materiaal over gebruik van e-learning en digitale onderwijstools in het hoger onderwijs. Speciale community-sites zijn

gericht op gebruik van digitale video, toetsen, portfolio's en leeromgevingen in het onderwijs:

- [www.surf.nl/nl/Pages/Thema.aspx?Thema=E-learning%20en%20onderwijstools](http://www.surf.nl/nl/Pages/Thema.aspx?Thema=E-learning%20en%20onderwijstools)

De kennisbasis ICT voor leraren in het voortgezet onderwijs en MBO is ontwikkeld door ADEF:

- [www.leroweb.nl/docs/lero/kennisbasis-ict.pdf](http://www.leroweb.nl/docs/lero/kennisbasis-ict.pdf)

Toetswijzer is een onderdeel van Kennisnet en wordt verzorgd door het CITO. De site bevat een speciaal onderdeel voor leraren(opleidingen) met informatie rond assessments:

- <http://toetswijzer.kennisnet.nl>

### **Onderwijspraktijk**

Verschillende bronnen bieden relevant onderwijsmateriaal dat te gebruiken is binnen de lerarenopleidingen.

Interessante videobronnen zijn:

- Leraar 24, onderwijs-videocommunity voor het delen van filmpjes. Veel materiaal is gemaakt in opdracht van de beheerders: SBL, Teleac en het Ruud de Moor Centrum: [www.leraar24.nl](http://www.leraar24.nl)
- SURFmedia, met onder andere bronnen van het Nederlands Instituut voor Beeld en geluid [www.surfmedia.nl](http://www.surfmedia.nl)
- Teleblik: video en geluidsportal voor het onderwijs (account is noodzakelijk): [www.teleblik.nl](http://www.teleblik.nl)

Communities waarin lesmaterialen en –ideeën gedeeld worden:

- Kennisnet, de onderwijscommunity voor leerlingen, leraren en directies: [www.kennisnet.nl](http://www.kennisnet.nl)
- Wikiwijs, voor het delen van lesmaterialen (HO-deel is nog in ontwikkeling): [www.wikiwijs.nl](http://www.wikiwijs.nl)

Overige bronnen

- Nationaal Onderwijsmuseum Rotterdam: [www.onderwijsmuseum.nl](http://www.onderwijsmuseum.nl)
- Geheugen van Nederland - Beeldbank: [www.geheugenvannederland.nl](http://www.geheugenvannederland.nl)

Speciale beeldbank met fotomateriaal, waaronder een speciaal deel voor het onderwijs

### **Onderzoek**

Zowel binnen universiteiten als hogescholen wordt in toenemende mate onderzoek gedaan naar onderwijs, leren en lerarenopleidingen.

Via verschillende subsidiestromen wordt dit onderzoek gefaciliteerd.

Belangrijkste financieringsbron is de programmaraad voor Onderwijsonderzoek PROO, onderdeel van NWO. Binnen PROO lopen verschillende onderzoeksprogramma's.

- [www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOP\\_5T8JY8](http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOP_5T8JY8)

Andere onderzoeksprojecten vanuit NWO op het terrein van onderwijs en leren hebben betrekking op cohort onderzoek voor het primair en voortgezet onderwijs en beleidsonderzoek voor het primair onderwijs.

Binnen hogescholen wordt praktijkonderzoek uitgevoerd binnen lectoraten. Lectoren hebben meest hun eigen webpagina's binnen sites van hogescholen. Een overzicht van alle lectoraten is te vinden op de website van het Forum voor Praktijkgericht Onderzoek

- [www.lectoraten.nl](http://www.lectoraten.nl)

Daarnaast zijn van sommige lectoraten producten te vinden binnen algemene repositories, zoals de kennisbank van de HBO-raad:

- [www.hbo-kennisbank.nl](http://www.hbo-kennisbank.nl)

Organisaties en communities die actief zijn op het terrein van onderwijsonderzoek zijn:

- Vereniging voor Onderwijsresearch VOR (met als Vlaamse tegenhanger het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO). De VOR kent verschillende divisies, waaronder één rond lerarenopleiding en leraarsgedrag  
Conferentie: Onderwijs Research dagen (ORD)  
Tijdschrift: Pedagogische Studiën  
Website: [www.vorsite.nl](http://www.vorsite.nl)
- Binnen de VELON bestaat een werkgroep Onderzoek. Deze werkgroep werkt nauw samen met de divisie lerarenopleiding en leraarsgedrag van de VOR. De werkgroep heeft tot doel een platform te bieden aan lerarenopleiders die bezig zijn met (actie) onderzoek binnen de lerarenopleidingen of betrokken zijn bij de ontwikkeling van de onderzoekslijn binnen het curriculum van de lerarenopleidingen.
- Binnen de universitaire wereld bestaan verschillende onderzoeksscholen, waaronder het Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek ICO. Deze onderzoeksschool heeft tot doel om de kwaliteit van onderwijsonderzoek te stimuleren, onder andere door het aanbieden van trainingen voor onderzoekers. Leden van ICO moeten voldoen aan specifieke kwalitatieve en kwantitatieve eisen t.a.v. onderzoek.  
Website: [www.ou.nl/ico](http://www.ou.nl/ico)

Ter ondersteuning van innovatie in scholen zijn specifieke onderzoeksprogramma's gestart in nauwe samenwerking met de beroepspraktijk:

- Durven-Delen-Doen: Dit project stimuleert en faciliteert kwaliteitsverbetering in het voortgezet onderwijs door innovaties, afkomstig van scholen zelf, wetenschappelijk

te onderzoeken en onderbouwen. Het project is een initiatief van de VO-raad en bevordert het delen van kennis tussen scholen.

Website: [www.durvendelendoen.nl](http://www.durvendelendoen.nl)

- Het programma Onderwijs Bewijs stimuleert de ontwikkeling van 'evidence-based' onderwijs. Het doel is om via wetenschappelijke experimenten kennis te verzamelen over wat werkt en niet werkt in het onderwijs.

Website: [www.onderwijsbewijs.nl](http://www.onderwijsbewijs.nl)

Belangrijke internationale netwerken zijn

- European Educational Research Association EERA  
Conferentie: European Conference on Education Research ECER  
Tijdschrift: European Education Research Journal  
Website: [www.eera-ecer.eu](http://www.eera-ecer.eu)
- European Association for Research on Learning and Instruction EARLI.  
Conferenties: EARLI Biennial, JURE.  
Tijdschriften: Learning and Instruction; Educational Research Review.  
Website: [www.earli.org](http://www.earli.org)
- American Educational Research Association AERA  
Conferentie: AERA Annual Meeting  
Tijdschrift: Educational Researcher  
Website: [www.area.net](http://www.area.net)
- International Study Association on Teachers and Teaching ISATT  
Conferentie: Biannual ISATT Conference  
Tijdschrift: Teachers and Teaching: Theory and Practice  
Webiste: [www.isatt.org](http://www.isatt.org)

Netwerken die vooral interessant zijn voor lerarenopleiders die onderzoek willen doen naar hun eigen praktijk:

- Collaborative Action Research Network NL (CARN)  
Tijdschrift: Educational Action Research  
Website: [www.carn-nl.nl](http://www.carn-nl.nl)
- S-STEP Self Study in Teacher Education Practices  
Special Interest Group van de American Education Research Association rond praktijkonderzoek en zelfstudie door lerarenopleiders.  
Tijdschrift: Studying Teacher Education  
Website: <http://sstep.soe.ku.edu>

## Beleid

Met betrekking tot het beleid rond de lerarenopleidingen is er een groot aantal organisaties actief die elk vaak hun eigen website of publicatiereeks hebben.

- Ministerie van OCW: [www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw](http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw)

Werkgeversorganisaties

- HBO-raad: [www.hbo-raad.nl](http://www.hbo-raad.nl)

Website van de HBO-raad met informatie over instroom, relevante ontwikkelingen rond de lerarenopleidingen en een nieuwsbrief voor de sector hoger pedagogisch onderwijs (aanmelden via [Katz@hbo-raad.nl](mailto:Katz@hbo-raad.nl)).

- Paboweb: [www.paboweb.nl](http://www.paboweb.nl)  
Website van het landelijk pabo-platform LOBO
- Leroweb: [www.leroweb.nl](http://www.leroweb.nl)  
Website van ADEF rond de tweedegraads lerarenopleidingen
- Universitaire Lerarenopleidingen: [www.universitairelerarenopleidingen.nl](http://www.universitairelerarenopleidingen.nl)
- PO-raad; [www.poraad.nl](http://www.poraad.nl)
- VO-raad: [www.vo-raad.nl](http://www.vo-raad.nl)
- MBO-raad: [www.mboraad.nl](http://www.mboraad.nl)

#### Werknemersorganisaties

- Algemene Onderwijsbond AOb: [www.aob.nl](http://www.aob.nl)
- Onderwijsbond CNV: [www.cnvo.nl](http://www.cnvo.nl)

#### Overige organisaties

- Lerarenweb: [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl)  
Site van het SBL rond bekwaamheid(seisen) van leraren
- Onderwijsraad: [www.onderwijsraad.nl](http://www.onderwijsraad.nl)  
Website van de Onderwijsraad met adviezen, studies en andere publicaties

#### Portals

- Scienceguide: [www.scienceguide.nl](http://www.scienceguide.nl)  
Een belangrijke bron voor actuele beleidsdiscussies in het hoger onderwijs in het algemeen, met een speciaal onderdeel rond de lerarenopleidingen.

#### Onderwijsarbeidsmarkt

Belangrijke bron rond de onderwijsarbeidsmarkt is het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt SBO.

- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt - kennisportal van SBO: [www.sboinfo.nl](http://www.sboinfo.nl)  
Kennisportal rond de onderwijsarbeidsmarkt met onder andere gegevens over arbeidsmarktsituatie in het onderwijs, publicaties, vergelijkingen met andere landen, etc.



- Statistieken Arbeidsmarkt Onderwijssectoren: [www.stamos.nl](http://www.stamos.nl)  
Kwantitatieve database over de omvang en de kwaliteit van de onderwijsarbeidsmarkt

Daarnaast publiceert OCW jaarlijks de nota Werken in het onderwijs met gegevens over in-, door- en uitstroom in het lerarenberoep en over de toekomstige behoefte aan leraren.

- <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijspersoneel>  
OCW website rond arbeidsmarkt met o.a. de nota's Werken in het Onderwijs 2010, informatie over bekwaamheideisen en informatie voor geïnteresseerden die leraar willen worden.

### **Internationaal:**

Er zijn verschillende internationale en buitenlandse netwerken en communities die specifiek gericht zijn op lerarenopleidingen. De meeste netwerken organiseren jaarlijkse conferenties en sommige geven ook een eigen tijdschrift uit.

- Vereniging voor Lerarenopleiders in Vlaanderen (VELOV).  
Tijdschrift: Tijdschrift voor lerarenopleiders (i.s.m. de VELON)  
Website: [www.lerarenopleiders-vlaanderen.be/](http://www.lerarenopleiders-vlaanderen.be/)
- Association for Teacher Education in Europe (ATEE).  
Tijdschrift: European Journal of Teacher Education  
Website: [www.atee1.org](http://www.atee1.org)
- Association of Teacher Educators ATE (VS):  
Journal: Action in Teacher education  
Website: [www.ate1.org](http://www.ate1.org)  
Beroepsstandaard: <http://www.ate1.org/pubs/Standards.cfm>
- European Network on Teacher Education Policies (ENTEP), Europese beleidsnetwerk rond lerarenopleidingen (voornamelijk vertegenwoordigers van ministeries)  
Website: <http://entep.bildung.hessen.de>
- Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE)  
Europees netwerk van opleiders en onderzoekers rond (kwaliteit van) lerarenopleidingen:  
Website: <http://tepe.worldpress.com>
- European Teacher Education Network (ETEN)  
Website: [www.eten-online.org](http://www.eten-online.org)
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE)  
Journal: Journal of Teacher Education  
Website: <http://www.aacte.org/>
- International Professional development Association (IPDA)  
Journal: Professional Development in Education  
Website: [www.ipda.org.uk](http://www.ipda.org.uk)

- International Society for Technology in Education (ISTE):  
Journal: Journal of Digital Learning in Teacher Education  
Website: [www.iste.org](http://www.iste.org)
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)  
Website: [www.ncate.org](http://www.ncate.org)  
met oa. Standards for professional development schools:  
[www.ncate.org/documents/pdsStandards.pdf](http://www.ncate.org/documents/pdsStandards.pdf)
- The Mofet Institute: Israelisch instituut voor de professionalisering en ondersteuning van lerarenopleiders met toegang tot veel bronnen: <http://itec.macam.ac.il/portal/>

### **Tijdschriften gericht op lerarenopleiders:**

Binnen het Nederlandse taalgebied zijn er verschillende tijdschriften die specifiek gericht zijn op de lerarenopleidingen of het hoger onderwijs

- Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Gezamenlijke uitgave van VELON en VELOV.
- Pedagogische Studiën. Onderzoekstijdschrift van de Vereniging van Onderwijs Research VOR en het Vlaams Forum voor Onderwijsresearch VFO.
- Didactief. Maandblad waarin in korte artikelen relevant onderzoek en beleidsthema's aan de orde komen
- Onderzoek van Onderwijs. Vakblad voor docenten Hoger onderwijs met aandacht voor onderzoek in het hoger onderwijs en publicaties voor de uitkomsten van onderwijskundig en didactisch onderzoek in de praktijk van het hoger onderwijs.  
[http://www.vangorcum.nl/NL\\_toonTijdschrift.asp?ID=3267](http://www.vangorcum.nl/NL_toonTijdschrift.asp?ID=3267)
- Tijdschrift voor Hoger Onderwijs. Tijdschrift met onderzoekspublicaties over onderwijskunde, didactiek en organisatie van hoger onderwijs.

Internationale tijdschriften zijn vaak gekoppeld aan beroeps- en onderzoeksverenigingen. Abonnementen op deze tijdschriften zijn los vaak erg prijzig, maar gratis bij lidmaatschap van de betreffende vereniging. Veel (universiteits)bibliotheken hebben bovendien online toegang tot de digitale versies van de meeste tijdschriften.

- European Journal of Teacher Education: Tijdschrift van de Association for Teacher Education in Europe ATEE
- Journal of Teacher Education: Tijdschrift van de American Association of Colleges for Teacher Education AACTE
- Professional Development in Education: Tijdschrift van de International Professional Development Association IPDA
- Studying Teacher Education: Tijdschrift van S-STEP, Self Study in Teacher Education Practices.
- Teachers and Teaching: Theory and Practice: Tijdschrift van de International Study Association on Teachers and Teaching ISATT.

- Teaching and Teacher Education (TATE), uitgave van Elsevier
- Teaching Education, uitgave van Routledge/Taylor & Francis

## 7. CONTEXT

### 7.4. Hoe wordt het niveau van de lerarenopleiding gewaarborgd?

#### 7.4.1. Theoretisch perspectief: Hoe aanstaande leraren startbekwaam worden - *Niels Brouwer en Klaas van Veen*

Het leraarsberoep stelt hoge eisen aan de beoefenaars ervan. Tijdens hun opleiding staan leraren in spe voor de opgave om een veelheid aan benodigde kennis, vaardigheden en houdingen te verwerven. In de beroepspraktijk moet de leraar al deze kennis, vaardigheden en houdingen bovendien tegelijkertijd weten in te zetten in interactie met de lerenden. Deze samenhang wordt ook wel aangeduid met de term “competenties” (Van Merriënboer e.a., 2002). Leraar worden en leraar zijn speelt zich steeds af in de didactische driehoek tussen leraar, lerende en de leerstof. De leerstof is altijd gebonden aan inhouden afkomstig uit één of meer vakken. Daarom is het eigenlijk beter te spreken van de *vak*didactische driehoek.

#### **Hoe worden aanstaande leraren startbekwaam?**

Uit de onderzoeksliteratuur over de beroepssocialisatie van leraren is bekend dat zij vanaf hun eerste kennismaking met de leraarsrol een zogenaamde “praktijkschok” ondergaan, d.w.z. een combinatie van fysieke belasting en psychische spanning waardoor zij zowel hun ideeën over als hun gedrag in die rol veranderen (Müller-Fohrbrodt e.a., 1978). Onder invloed van praktijken en verwachtingen gevestigd bij alle betrokken partijen, met name leerlingen en collega’s, ontwikkelen aanstaande leraren een tamelijk beperkt pedagogisch-didactisch handelingsrepertoire (Veenman, 1984; Brouwer 1989, hfdst. 2; Wideen e.a., 1998). Het hiervoor verantwoordelijke mechanisme is veelal dat aanstaande leraren met al te rooskleurige verwachtingen het klaslokaal en de school betreden. De discrepantie tussen deze verwachtingen en de werkelijkheid van het onderwijs lossen zij op door terug te vallen op een frontaal, reproductief soort leraarsgedrag dat bij leerlingen passiviteit en verveling in de hand werkt. Deze gedragsverandering gaat gepaard met een attitudeverandering in behoudende richting (Dann e.a., 1978). Dit mechanisme doet zich sterker voor, naarmate het in de opleiding ontbreekt aan doelgerichte training in praktische vaardigheden.

Lerarenopleiding en schoolpraktijk werken niet zelden tegen elkaar in. Dit verklaart waarom onderzoek naar de invloed van de initiële lerarenopleiding vaak wijst op beperkte effecten (Zeichner & Cochran-Smith, 2005). Er is echter ook het nodige bekend over manieren waarop het leren van aanstaande leraren effectiever kan verlopen. Blijkens longitudinaal onderzoek ontwikkelen leraren vanaf het eerste jaar van hun beroepspraktijk een meer innovatieve onderwijsbekwaamheid, naarmate tijdens hun opleiding praktijkervaring en theoretische studie beter op elkaar zijn afgestemd (Dann e.a., 1978 en 1981, Hinsch, 1979, Darling-Hammond 1999 en 2000).

Deze afstemming is te realiseren door een frequente afwisseling tussen perioden waarin praktische oefening respectievelijk studie centraal staan, door gelegenheid om de uitwerking van het eigen onderwijsgedrag op lerenden te bestuderen – zowel individueel als in kleine groepen – en door zorgvuldige ondersteuning door begeleiders zowel in de school als in het opleidingsinstituut (Brouwer & Korthagen, 2005). Hierbij is het niet zo dat “theorie” alleen in het opleidingsinstituut aan bod komt en “praktijk” alleen in de school. Waar het om gaat is dat op beide plekken praktisch oefenen – in de vorm van instituutspactica respectievelijk

stagelessen – en studieuze beschouwing van het eigen handelen hand in hand gaan. Inductieve volgordes, waarbij het leren verloopt van het opdoen van ervaring naar kritisch terugblikken daarop, dienen te worden afgewisseld met deductieve volgordes, waarbij het leren verloopt van studie en voorbereiding naar uitproberen in de praktijk. In de jaren tachtig en negentig van de 20<sup>e</sup> eeuw hebben de lerarenopleidingen in Nederland flinke vooruitgang geboekt bij de invoering van bovengenoemde opleidingskenmerken, met name door de invoering van de lio-stage (Ginjaar-Maas e.a., 1997). Sinds de eeuwwisseling zijn deze verworvenheden echter onder druk komen te staan door de leraarstekorten. Pogingen tot bestrijding hiervan gingen gepaard met benaderingen waarin “leren op de werkplek” niet alleen als noodzakelijke, maar ook en vooral als voldoende voorwaarde voor bekwaamheidsverwerving als leraar werd voorgesteld. Een empirische basis voor deze suggestie ontbreekt.

Een tweede voorwaarde om afstemming tussen praktijk en theorie te kunnen realiseren is dat de aanstaande leraar gelegenheid krijgt om zich het geheel aan benodigde kennis, vaardigheden en houdingen in opeenvolgende fasen eigen te maken. Wil de aanstaande leraar tot voldoende begrip en beheersing komen van de door het beroep vereiste vaardigheden, dan moet hij of zij kunnen werken aan haalbare tussendoelen en gelegenheid hebben om de daarbij opgedane ervaringen persoonlijk te interpreteren. Dit is alleen mogelijk wanneer de moeilijkheidsgraad van de uit te voeren oefenactiviteiten geleidelijk stijgt. Dit gegeven stelt niet alleen hoge eisen aan de fasering van de opleiding, maar vraagt ook om een zorgvuldige onderbouwing en explicitering van doelen per opleidingsfase.

Opleidingsdoelen moeten zoveel mogelijk leraarsgedrag betreffen dat blijkens onderzoek positieve effecten heeft op het leren van leerlingen (vgl. Stronge, 2002 en Danielson, 2007). Verder moeten ze niet voor de hele opleiding, maar per opleidingsfase en in termen van waarneembaar gedrag geformuleerd worden. Het in Nederland door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) geformuleerde competentiestelsel schiet op deze punten nog tekort. Dit is momenteel weinig meer dan een willekeurige verlanglijst inzake leraarsgedrag. Een alternatief wordt geboden door Brouwer e.a. (2002), die op grond van literatuurstudie, empirisch onderzoek en een decennium van curriculumontwikkeling de volgende acht vaardigheidsgebieden onderscheiden:

1. *ORGANISATIE*:  
onderwijsleeractiviteiten voor groepen en individuen (helpen) organiseren
2. *INHOUD*:  
kennis overdragen en inzicht stimuleren door lerenden vaardigheden te doen oefenen op een bepaald leerstofgebied
3. *FASERING*:  
onderwijsactiviteiten plannen en uitvoeren in een wel-overwogen volgorde
4. *MEDIA*:  
lesmateriaal kiezen, maken en aanbieden met behulp van geschikte media
5. *WERK- EN GROEPERINGSVORMEN*:  
werkvormen en groeperingsvormen kiezen en gebruiken
6. *EVALUEREN*:  
beginsituatie, leerprocessen en leerresultaten van leerlingen evalueren

7. *OMGANG*:

zodanig omgaan met leerlingen dat zij (zich aangemoedigd voelen tot) actief meedoen

8. *REFLECTIE*:

het eigen onderwijzend handelen kritisch onderzoeken en waar nodig verbeteren

Deze vaardigheidsgebieden zijn apart geoperationaliseerd voor vier opeenvolgende opleidingsfasen:

- de *Oriëntatiefase*, waarin de aanstaande leraar verkent of het leraarsberoep voor hem of haar een realistisch perspectief vormt;
- de *Basisfase*, waarin de verwerving van basisvaardigheden centraal staat. De aanstaande leraar is daarbij vooral gericht op de mogelijkheden die hij of zij heeft om als leraar te functioneren;
- de *Vervolgfase*, waarin basisvaardigheden worden geconsolideerd en uitgebreid en waarin de aandacht verschuift van de eigen persoon naar (het leren van) de leerlingen en de ondersteunende en opvoedende taak van de leraar daarbij, zowel in als buiten de klas;
- de *Eindfase*, waarin de aanstaande leraar als volwaardig teamlid in de schoolorganisatie leert functioneren en een persoonlijke identiteit in het beroep ontwikkelt.

Een derde voorwaarde voor effectieve bekwaamheidsverwerving door aanstaande leraren is de afstemming tussen vakstudie en beroepsvoorbereiding. Zoals gezegd speelt het leren van leraren zich af in de driehoek tussen leraar, lerenden en de inhouds- en vakgebonden leerstof. Effectieve bekwaamheidsverwerving vindt plaats, wanneer de aanstaande leraar de interacties binnen deze driehoek kan ervaren en bestuderen op een zo concreet en authentiek mogelijke wijze. Dit is mogelijk in kleinschalige opleidingssituaties die persoonlijke begeleiding en collegiale consultatie bevorderen. Geschikte werkvormen hiervoor zijn doelgerichte observatie en lesnabesprekingen, intervisie, collegiale consultatie (Korthagen e.a., 2001) en videogebruik.

Vaardigheidstraining met behulp van video in de lerarenopleiding is oorspronkelijk in de VS ontwikkeld onder de vlag van “microteaching”. De kern van deze werkwijze is een snel verlopende “teach-reteach cycle” bestaande uit de volgende stappen. De aanstaande leraar kiest een leraarsvaardigheid om te oefenen en krijgt een introductie en een video-demonstratie over die vaardigheid. Daarna bereidt hij of zij een les voor waarin de gekozen vaardigheid een belangrijke plaats inneemt en voert die uit met een groep leerlingen. Deze les wordt op video opgenomen. Direct aansluitend noteert de aanstaande leraar sterke en zwakke punten in de uitvoering en bekijkt de opname. Dan volgt een nabespreking met een begeleider, waarbij de aanstaande leraar feedback krijgt aan de hand van de video-opname en een gestructureerde lijst aandachtspunten (Allen & Ryan, 1969). Deze aanpak heeft in veel Nederlandse lerarenopleidingen, vooral die voor het VO, de vorm van rollenspel gekregen en is als zodanig bekend onder de naam “instituukspracticum” (vgl. Hansma e.a. 1978; Hoop & Venema, 1982; Lowyck, 1985 en Veenman, 2001). De effectiviteit van microteaching heeft lang ter discussie gestaan en veel skepsis ontmoet (MacLeod, 1995). Een synthese van 225 evaluatieonderzoeken heeft echter uitgesproken positieve resultaten

opgeleverd over de leeropbrengsten van microteaching (Klinzing, 2002). Door de digitalisering van video heeft dit medium sinds de eeuwwisseling opnieuw een vlucht genomen (Brouwer, 2007).

Het leren van de aanstaande leraar is ten slotte gebaat bij afstemming tussen formatieve en summatieve beoordeling. Leraar worden is een proces van vallen en opstaan dat voor de lerende persoon ingrijpend kan uitpakken. Om deze reden is het nodig dat de beoordeling van leraren gebeurt door personen die beschikken over diepgaande kennis van het leerproces dat zij doorlopen. Dit is mogelijk wanneer formatieve, procesgerichte beoordeling vooraf gaat aan summatieve, op uitkomsten gerichte beoordeling.

Wanneer de begeleidingsrelatie in het teken staat van expliciete beoordelingscriteria afgeleid van fasedoelen zoals hierboven toegelicht, is zowel voor de aanstaande leraar als voor de begeleider duidelijk waarnaar zij gezamenlijk (moeten) streven. Dan komt er voor hen iets op het spel te staan en is er een objectieve prikkel om de individuele leerweg van de aanstaande leraar in het oog te houden en deze regelmatig (bij) te sturen in een richting die voor hem of haar persoonlijk relevant is. Dan is beoordeling gekoppeld aan begeleiding bij de bekwaamheidsverwerving (vgl. Straetmans & Sanders, 2003). Beoordeling is dan onderdeel van opleiden volgens een expeditiemodel (De Groot, 1972), dit in tegenstelling tot een afrekenmodel, waarin begeleiding en beoordeling worden gescheiden en de aanstaande leraar in wezen aan zichzelf wordt overgelaten.

Alleen een begeleider die zijn “pupil” regelmatig meemaakt is in de positie om passende feedback te geven op passende momenten – ook en juist negatieve feedback, als dat nodig is. Beoordeling door buitenstaanders zoals bepleit door voorstanders van “leerwegaafhankelijke beoordeling” (Klarus, 1998) kan nooit dermate genuanceerd, gemotiveerd en daardoor voor de aanstaande leraar aanvaardbaar zijn als mogelijk is in een vertrouwensrelatie met de opleider. Wanneer beide partijen in een genormeerde dialoog vaststellen welke vorderingen er wel en niet zijn gemaakt, kunnen zij in alle eerlijkheid besluiten of en zo ja welke vervolgstappen er nodig zijn om de gestelde einddoelen te bereiken, bij voorbeeld een verlengde lio-stage in een andere school. In zulke gevallen bewijst de relatie tussen opleider en aanstaande leraar zijn pedagogische gehalte en kan de aanstaande leraar worden geholpen om struikelblokken te overwinnen en zo zijn horizon te verleggen.

## Referenties

- Allen, D., & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brouwer, C.N. (1989). *Geïntegreerde lerarenopleiding, principes en effecten. Een longitudinaal onderzoek naar organisatie, didactiek en leereffecten van de Utrechtse universitaire lerarenopleiding (Stageonderzoek PDI-RUU 1982-1986)*. Brouwer: Amsterdam.
- Brouwer, C.N., Brouwers, T., Kienstra, N., Leisink, J., Liebrand, R., Maanen, S. van, Ottenheim, A., Steverink, V., Wolfs, E. (2002). *Voor de klas. Voorbereidingen op de praktijk*. Bussum: Coutinho <http://www.coutinho.nl/winkel/voor-de-klas-b-199.html>.
- Brouwer, C.N. (2007a). *Verbeelden van onderwijsbekwaamheid. Een literatuurstudie naar het gebruik van digitale video t.b.v. opleiding en professionele ontwikkeling van leraren*. Ruud de Moor Centrum. Open Universiteit ( <http://www.ou.nl/eCache/DEF/17/912.html> ).

- Brouwer, C.N., Korthagen, F.A.J. (2005). Can Teacher Education Make A Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice. A Framework for Teaching* (2<sup>nd</sup> edition). Alexandria, Virginia: Association for Curriculum Development and Supervision.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G. and Helmreich, R. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.-D., Müller-Fohrbrodt, G., & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf. Praxisschock drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251-262.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement*. Seattle (WA): University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Ginjaar-Maas, N., Brouwer, N., Leenderse, M. e.a. (1997). *Kwaliteit op 254 percelen. Eindrapport van de visitatiecommissie tweedegraads lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-Raad (reeks Sectorale kwaliteitszorg HBO, delen 33a en 33b).
- Groot, A.D. de (1972). *Selectie voor en in het hoger onderwijs. Een probleemanalyse*. Amsterdam: Stichting Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie, Universiteit van Amsterdam.
- Hansma, H., Heijnen, J., Janssen-Vos, F. (1978). *Praktijk binnen handbereik: het instituutspracticum in de opleiding voor onderwijsgevendens*. Apeldoorn: APS/Van Walraven.
- Hoop, P., & Venema, E. (Reds.) (1982). *Het instituutspraktikum*. Utrecht: VULON.
- Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern, eine empirische Längsschnittuntersuchung*. Weinheim: Beltz.
- Klarus, K. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Den Bosch: CINOP.
- Klinzing, H.-G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? In *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194-214.
- Korthagen, F., Tigchelaar, A., Wubbels, T. (Reds.) (2001). *Leraren opleiden met het oog op de praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- MacLeod, G. (1995). Microteaching in Teacher Education. In L.W. Anderson, *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, pp. 573-578.
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der, Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis, een studie in opdracht van de Onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H.D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen-Ursachen-Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse* [Practice shock in young teachers: Forms, causes, and



consequences. An evaluative summary of theoretical insights and empirical evidence]. Stuttgart: Klett-Cotta.

Straetmans, G., Sanders, P. (2001). *Beoordelen van competenties van docenten*. Utrecht: Educatief Partnerschap (EPS-brochure nr. 5).

Stronge, J.H. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, Virginia: Association for Curriculum Development and Supervision.

Veenman, S.A.M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Veenman, S. (2001). *Effectief vragen stellen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.

Zeichner, K.M., Cochran-Smith, M. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah NJ: AERA / Erlbaum.

## 7. CONTEXT

### 7.5. Wat zijn recente beleidsontwikkelingen en trends met betrekking tot de lerarenopleidingen?

#### 7.5.1. Theoretisch perspectief - *Jos Beishuizen en Marco Snoek*

In de afgelopen jaren hebben verschillende beleidsmatige ontwikkelingen en trends een belangrijke invloed gehad op de inrichting van en discussies over de lerarenopleidingen.

We noemen hieronder zes thema's die de discussies over de lerarenopleidingen in de afgelopen jaren gedomineerd hebben en nauw met elkaar samenhangen (zie ook Verloop & Wubbels, 2000; Snoek, Van der Wolk, Den Ouden, 2003; Snoek, 2005). De thema's vinden hun oorsprong in kwaliteitsimpulsen van binnen uit de sector, kwaliteitsimpulsen vanuit de overheid en veranderingen in de maatschappelijke context (zoals het tekort aan leraren).

#### **De kloof tussen theorie en praktijk**

De kloof tussen onderwijs en werkveld, tussen theorie in de opleiding en de praktijk in de school, is van oudsher een punt van aandacht en kritiek. Zo'n twintig jaar geleden was een veel gehoorde klacht van studenten (en vaak ook hun begeleiders) dat de inhoud van de modules van de lerarenopleidingen te weinig aansloot bij de dagelijkse realiteit van scholen. Dit leidde vaak tot een praktijkschok wanneer studenten aan de slag gingen binnen scholen. Om bij nieuwe docenten de praktijkschok in omvang te beperken zijn aanzienlijke veranderingen in het curriculum van de lerarenopleidingen in Nederland doorgevoerd. Om leraren in opleiding goed voor te bereiden op hun toekomstige werk is het noodzakelijk om de lerarenopleiding authentiek en realistisch te maken (Korthagen et al. 2001).

Een belangrijke stap om de opleidingen meer authentiek en realistisch te maken was de invoering van competenties waarover leraren moeten beschikken om hun werk te kunnen doen (Tillema, 2004). Deze competenties sluiten, samen met 'kritische beroepssituaties' nauw aan bij de praktijk van het leraarschap. Door de competenties te gebruiken als leidraad bij de inrichting van de curricula sluiten de lerarenopleidingen beter aan op het toekomstig beroep. In 2000 is de eerste set van competenties die door lerarenopleidingen ontwikkeld waren als basis genomen voor de formulering van de landelijke bekwaamheidseisen.

Een tweede stap om de opleidingen meer authentiek en realistisch te maken was het vergroten van de praktijkcomponent binnen de opleiding. Een intensieve confrontatie met de toekomstige beroepspraktijk zou de lerende houding van leraren in opleiding moeten stimuleren, hen helpen om de inhoud van het curriculum te verbinden met de realiteit van de beroepspraktijk en hen helpen om een beroepsidentiteit als leraar te ontwikkelen. Een belangrijke stap daarbij was de invoering van de LIO-stage. Door studenten aan het eind van hun opleiding vrijwel volledige verantwoordelijkheid te geven voor één of meer klassen in een school, worden ze beschouwd als een volwaardig lid van het docententeam en vindt de eerste praktijkschok in een gecontroleerde en begeleide omgeving plaats, ondersteund door lerarenopleiders en getrainde mentoren.

Risico van het versterken van de praktijkcomponent en het aansluiten bij de realiteit van de school, is een verminderde aandacht voor theoretische kennis over leren en onderwijzen. In stagescholen staan vaak bij nabespreking van lessen concrete ervaringen centraal en wordt door begeleiders feedback gegeven vanuit hun persoonlijke praktijktheorie. Ook in reflecties wordt vaak weinig relatie gelegd met onderwijskundige theorie en uitkomsten van onderzoek (Van der Ven, 2009; Lunenberg & Korthagen, 2009).

### **Samenwerken tussen opleidingsinstituten en scholen**

Het streven om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen is een belangrijke drijfveer voor opleidingsinstituten geweest om de samenwerking met scholen te versterken. In het kader van deze samenwerkingsverbanden worden nieuwe rollen en verantwoordelijkheden met elkaar afgesproken. Samenwerkingsverbanden tussen scholen en opleidingsinstituten hebben geleid tot sterke structurele verbanden die verder reiken dan de initiële lerarenopleiding, en ook de scholing van zittende docenten, de vernieuwing van het onderwijs binnen de scholen en het onderwijsonderzoek omvatten. In veel gevallen heeft dit een sterke vitaliserende uitwerking voor zowel scholen als opleidingsinstituten (Van der Sanden et al., 2005).

Voor scholen zit de winst in de nieuwe ideeën en de energie die leraren in opleiding meebrengen. Dit bevordert de professionele ontwikkeling van de leraren die al aan de school verbonden zijn, levert nieuwe uitdagingen op voor senior leraren, bijvoorbeeld bij het begeleiden en coachen van leraren in opleiding en pas begonnen leraren, en vergroot de capaciteit om aan innovatie en onderzoek te doen. Lerarenopleiders die samenwerken met leraren kunnen hun expertise inzetten om bij te dragen aan vernieuwing van het curriculum, en leraren in opleiding kunnen worden ingezet als additionele capaciteit voor schoolontwikkeling en onderzoek. Zeker wanneer studenten een aanzienlijk deel van hun tijd spenderen in de school worden hun bijdragen als waardevol beschouwd (Bergen et al. 2009). Op dit moment vindt 25% tot 40% van het bachelor programma van lerarenopleidingen op hogescholen en 50% van de lerarenopleiding op universiteiten binnen de school plaats. Omdat de schoolomgeving zo'n belangrijk deel van de leeromgeving van leraren in opleiding vormt, moet speciale aandacht worden besteed aan de kwaliteit van deze leeromgeving. Er zijn kwaliteitscriteria zijn vastgesteld door de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO, 2009). Scholen die de formele status van opleidingsschool willen verwerven moeten aan de hand van deze criteria een accreditatieprocedure doorlopen. Eenmaal geaccrediteerd als opleidingsschool krijgen scholen extra budget van het Ministerie op voorwaarde dat 40% van het curriculum van de lerarenopleiding binnen de school plaatsvindt.

Kwaliteitscriteria voor opleidingsscholen hebben niet alleen betrekking op de organisatie en inbedding van de opleiding maar ook op de kwaliteit van de docenten en lerarenopleiders die deelnemen aan het samenwerkingsverband. Nu scholen steeds meer betrokken worden bij de opleiding van leraren moeten mentoren in de scholen meer weten van het opleiden van leraren (Van Velzen & Volman, 2009). Veel scholen en opleidingsinstituten ontwikkelen cursussen voor hun mentoren. In Nederland worden mentoren op school die leraren in opleiding begeleiden beschouwd als lerarenopleiders. Deze schoolopleiders kunnen zich aanmelden voor opname in het beroepsregister voor lerarenopleiders van de VELON, de Vereniging Lerarenopleiders Nederland.

Hoewel de druk van de overheid om meer verantwoordelijkheid voor de lerarenopleiding aan de scholen toe te vertrouwen kan worden opgevat als een aantasting van de autonomie van opleidingsinstituten, hebben de meeste lerarenopleidingen gekozen voor een proactieve houding en zijn ze actief samenwerkingsverbanden met scholen aangegaan.

Lerarenopleidingen hoopten daarmee de praktijkshock voor beginnende leraren te verminderen en de kwaliteit van de lerarenopleiding te verhogen. Hieruit zijn spannende samenwerkingsrelaties ontstaan, nieuwe rollen en verantwoordelijkheden, fascinerende experimenten met nieuwe modellen voor de opleiding van leraren, en een hernieuwd vertrouwen van scholen in de bijdrage en kwaliteit van lerarenopleidingen.

Verloop en Wubbels concludeerden in 2000 dat Nederland nog een lange weg te gaan heeft voor samenwerkingsrelaties tussen lerarenopleidingen en scholen voldoen aan de criteria van Professionele Ontwikkelingsscholen, zoals een goede balans tussen eigen belang en gezamenlijk belang, wederzijds vertrouwen en respect, gedeelde besluitvorming, langdurige verbondenheid, dynamische houding en efficiënte communicatie (Robinson & Darling-Hammond, 1994). Nu we tien jaar verder zijn kunnen we constateren dat deze eisen in geaccrediteerde opleidingsscholen grotendeels gerealiseerd zijn.

### **Bestrijding van het lerarentekort**

Het dreigende lerarentekort heeft ertoe geleid dat scholen actiever betrokken raken bij de opleiding van nieuwe leraren. Als gevolg van de uitstroom van een grote groep van 50+ leraren is een aanzienlijk tekort aan leraren ontstaan (Ministerie van OCW, 2008a). Tot 2014 zal ongeveer 75% van de huidige leraren in het voortgezet onderwijs het beroep verlaten vanwege pensioen of vertrek naar een andere baan (Commissie Rinnooy Kan, 2007). Grote tekorten aan leraren worden voorspeld omdat de instroom van nieuwe leraren uit de lerarenopleidingen niet opweegt tegen de substantiële uitstroom.

Scholen, met name in het voortgezet onderwijs, blijken creatief in het oplossen van hun personeelsproblemen. Om zich voor te bereiden op dit verwachte tekort aan leraren zijn scholen zich steeds meer bewust geworden van kwalitatieve en kwantitatieve behoeften aan leraren. In veel scholen heeft de bewustwording van deze behoeften geleid tot een actief beleid op het terrein van werving van nieuwe leraren, en op het terrein van de professionele ontwikkeling en het behoud van zittende leraren, bijvoorbeeld door het aanbieden van begeleidingstrajecten voor beginnende leraren. Zoals een voormalig onderwijsminister Hermans stelde: het opleidingsbeleid moet deel uitmaken van het personeelsbeleid van de school (Ministerie van OCW, 2000). Als gevolg hiervan zijn scholen veel meer belang gaan hechten aan samenwerking met opleidingsinstituten en aan het bieden van stageplaatsen aan leraren in opleiding.

De ontwikkelingen rond opleidingsscholen dragen er toe bij dat de samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen niet louter gedreven wordt door de tijdelijke noodzaak om personeelstekorten op te lossen.

De overheid heeft initiatieven ontwikkeld om nieuwe beroepsgroepen voor het leraarsvak te interesseren. Speciale aandacht wordt besteed aan werknemers in andere beroepsgroepen die geïnteresseerd zouden kunnen zijn in een verandering van loopbaan halverwege hun carrière. Voor deze beroepsgroepen zijn speciale flexibele 'zij-instroom' trajecten ontwikkeld met aangepaste programma's die zijn gebaseerd op de uitkomsten van een assessment

(Ministerie van OCW 1999, 2000). Studenten vanuit andere studierichtingen in het hoger onderwijs worden verleid om te kiezen voor het beroep van leraar door zogenaamde kopopleidingen, waarbij in een verkort traject van een jaar het verwerven van pedagogisch-didactische vaardigheden centraal staat. Om de belangstelling van universitaire studenten voor het leraarsvak te winnen is de mogelijkheid geschapen om in de loop van de bacheloropleiding een zogenoemde educatieve minor van een half jaar te volgen. Tijdens deze minor maken studenten kennis met het leraarsvak in een stage van ongeveer drie maanden. Studenten die de minor met goed gevolg hebben voltooid kunnen gaan lesgeven in de onderbouw van havo en vwo en in het vmbo. Doelstelling is dat de betrokken studenten na afloop van de minor er voor kiezen om, via een verkort traject, een eerstegraads bevoegdheid te halen.

In navolging van het Engelse programma 'Teach First' is op initiatief van overheid, onderwijs en bedrijfsleven eind 2009 het project, Eerst de Klas gestart, waarbij aan pas afgestudeerde excellente academici de gelegenheid wordt geboden om in een twee jaar durend programma een lesbevoegdheid te halen, ervaring in het lesgeven op te doen, en een leiderschapsprogramma met het oog op een carrière in het bedrijfsleven te volgen<sup>9</sup>.

Dergelijke programma's hebben geleid tot een groeiende diversiteit aan programma's met een focus op uiteenlopende doelgroepen. Knelpunten hierbij is dat de veelheid aan routes ten koste gaat van de transparantie van het opleidingsstelsel en leidt tot versnippering van aandacht wat ten koste kan gaan van de kwaliteitsborging van alle afzonderlijke trajecten (Brouwer, 2007; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2010).

### **Versterking van de kennisbasis van leraren**

Er bestaat een groeiende zorg over de kwaliteit van het onderwijs in Nederland. De laatste jaren heeft deze zorg zich toegespitst op de kwaliteit van leraren. In krantenkoppen wordt de kwaliteit van leraren door nationale commissies, studentenorganisaties, de inspectie, ouders en andere instanties ter discussie gesteld. De algemene indruk is dat leraren elementaire taal- en rekenvaardigheden missen en geen efficiënt gebruik maken van de beschikbare onderwijstijd. Voor een deel wordt dit gebrek aan kwaliteit toegerekend aan de lerarenopleidingen. De Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie concludeerde in 2004 op basis van een in opdracht van de HBO-raad uitgevoerde visitatie (HBO-raad, 2003) dat over het geheel genomen de lerarenopleidingen voor het basisonderwijs een gebrek aan kwaliteit vertonen (NVAO, 2004). Dit heeft geresulteerd in een aantal door de overheid geïnitieerde programma's om de kwaliteit van de lerarenopleidingen te versterken (Ministerie van OCW, 1995, 1998, 2004, 2005, 2008b). Een belangrijk element in de meest recente programma's die gericht zijn op de tweedegraads lerarenopleidingen en de opleidingen voor leraar basisonderwijs is de focus op het versterken van de kennisbasis van beginnende leraren. Om dit proces te ondersteunen zijn de lerarenopleidingen binnen de hogescholen aangespoord om expliciete kennisbases voor de verschillende schoolvakken te ontwikkelen. Deze kennisbases zijn in december 2009 gepresenteerd<sup>10</sup>.

Om maatschappelijke twijfel over de kwaliteit van afgestudeerde leraren verder terug te dringen, dringt de staatssecretaris er op aan dat er ook gezamenlijke eindtoetsen komen

---

<sup>9</sup> Zie [www.eerstdeklas.nl](http://www.eerstdeklas.nl).

<sup>10</sup> Zie <http://www.hbo-raad.nl/component/content/article/29/570>

voor de kennisbasis. In 2009 adviseerde de Onderwijsraad bovendien om de kwaliteitsborging van de toetsen ook landelijk te organiseren via landelijke examencommissies (Onderwijsraad, 2009). Dit zou een unicum zijn in het hoger onderwijs. Van verschillende kanten is aangegeven dat er nog te weinig kennis en ervaring is om valide eindtoetsen te maken die het niveau van kennisreproductie overstijgen.

### **De balans en samenhang tussen vakkennis en beroepsvaardigheden**

Een bijzonder en voortdurend aandachtspunt binnen de lerarenopleidingen (met name binnen het HBO) is de relatie tussen vakinhoud en beroepsvaardigheden. De HBO-lerarenopleidingen kenmerken zich door een curriculum waarbij beide elementen parallel aan bod komen. Binnen de beperkte duur van de opleiding is er sprake van een voortdurende strijd om studiepunten. Binnen opleidingen wordt soms door middel van geïntegreerde projecten en assessments geprobeerd om de samenhang tussen beide elementen van het curriculum te bevorderen. Verschillende ontwikkelingen in het curriculum leiden regelmatig tot verschuivingen in de opbouw van het programma waardoor de strijd om studiepunten weer opblaait. Zo vereiste de invoering van de LIO-stage en de invoering van minoren een forse verschuiving in het programma. Ook de recente eis dat voor geaccrediteerde opleidingsscholen 40% van het curriculum binnen de school moet plaats vinden, leidt tot nieuwe spanning in het curriculum. Vanuit de zorg om de vakinhoudelijke kennis van de leraar, heeft nu ook het ministerie zich in de discussie over de balans tussen vakinhoud en beroepsvaardigheden gemengd met de eis dat 50% van het curriculum besteed moet worden aan het aanleren van vakinhouden.

In de strijd om curriculumruimte worden beide elementen soms scherp en in simplistische termen tegenover elkaar gezet. Zo gaf de HBO-raad bij de presentatie van de kennisbasis eind 2009 aan dat 'voortaan minimaal 10 uur per week reken- en taalonderwijs' op de pabo verzorgd wordt, zonder aan te geven dat opleidingen die juist op zoek zijn naar een sterkere integratie tussen vakinhouden en beroepsvaardigheden een deel daarvan een plek willen geven in geïntegreerde projecten of tijdens de stages.

### **Focus op de kwaliteit van lerarenopleiders**

In Nederland wordt het vak van lerarenopleider beschouwd als een apart beroep. Lerarenopleiders hebben zich georganiseerd in een beroepsvereniging, de Vereniging Lerarenopleiders Nederland VELON. Hoofddoel van de VELON is om het professionele niveau van lerarenopleiders te bewaken en de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders te bevorderen. De voornaamste instrumenten om deze doelen te bereiken zijn nationale conferenties, een vaktijdschrift, publicatie van boeken over het opleiden van leraren (bijvoorbeeld Willems, et al, 2000; Gommers et al, 2005; Bergen et al, 2009) en de ontwikkeling van een beroepsstandaard voor lerarenopleiders.

Hoewel van docenten in het HBO, en sinds kort ook van universitaire docenten, een basiskwalificatie onderwijs gevraagd wordt, zijn lerarenopleiders daarvan uitgezonderd. Dit is gebaseerd op de vooronderstelling dat lerarenopleiders al een onderwijsbevoegdheid hebben. In 2008 suggereerde de staatsecretaris echter om van alle lerarenopleiders een eerstegraads bevoegdheid te eisen (Ministerie van OCW, 2008b).

Het ontbreken van een opleiding om lerarenopleider te worden wordt gezien als een belangrijke zwakte in de ontwikkeling van het beroep van lerarenopleider. In 2009 is een start gemaakt met de ontwikkeling van een specifiek opleidingstraject voor lerarenopleiders, gekoppeld aan een expliciete kennisbasis voor opleiders.

De beroepsstandaard voor lerarenopleiders is een belangrijke kwaliteitswaarborg die door de lerarenopleiders zelf is ontwikkeld (Koster & Dengerink, 2008). De standaard vormt de basis voor een beroepsregister. Via een procedure van peer assessment kunnen lerarenopleiders ervoor kiezen om te worden geregistreerd in het beroepsregister van de VELON. Dit assessment is ontwikkelingsgericht en gekoppeld aan de ontwikkeling en uitvoering van een eigen professionaliseringsplan. Aan het eind van 2009 waren ongeveer 470 lerarenopleiders opgenomen in het beroepsregister, 10 tot 15% van alle lerarenopleiders. Uit analyses blijkt dat er verschillende redenen zijn voor dit lage percentage. Het kostenaspect speelt voor werkgevers een belangrijke rol. Voor lerarenopleiders is onduidelijk wat het precieze civiele effect en de opbrengst is van registratie. Ook uiteenlopende verwachtingen ten aanzien van de kwaliteit van geregistreerde opleiders leidt nog tot terughoudendheid in deelname. Binnen de beroepsgroep is inmiddels de discussie gestart of registratie niet een verplichte eis zou moeten worden om als lerarenopleider aan de slag te kunnen. Tenslotte blijkt uit een analyse van portfolio's van opleiders die het registratietraject hebben doorlopen dat de focus wat eenzijdig is: weinig scholingsactiviteiten zijn gericht op het vergroten van kennis ten aanzien van het leren van aankomende leraren. (Koster & Dengerink, 2009)

Het ministerie ziet in de beroepsstandaard en registratieprocedure een belangrijk instrument om de kwaliteit van de lerarenopleidingen te verhogen en zij steunt ontwikkeltrajecten rond de beroepsregistratie van lerarenopleiders financieel.

## Referenties

- Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P., & Van Veen, K. (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Apeldoorn: VELON/Garant.
- Brouwer, N. (2007). Alternative Teacher Education in The Netherlands 2000-2005: A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 21-40.
- Commissie Rinnooy Kan (2007). *Leerkracht!* Den Haag: Ministerie van OCW.
- Gommers, M., Oldeboom, B., van Rijswijk, M., Snoek, M., Swennen, A., & Van der Wolk, W. (2005). *Leraren opleiden. Een handreiking voor opleiders*. Apeldoorn: VELON/Garant.
- HBO-raad (2003). *Moed tot meesterschap. Eindrapport van de visitatiecommissie Leraar Basisonderwijs 2003* (Deel I, II en III). Den Haag: HBO-Raad.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Koster, B. & Dengerink, J. (2009). Professionele conversaties van lerarenopleiders. Een analyse van peercoachgesprekken in de (zelf)beoordelings- en registratieprocedure van de VELON. Paper gepresenteerd op het VELOV-VELON-congres, Gent 2 en 3 februari.

- Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(2), 16-22.
- Ministerie van OCW (1995). *Vitale Lerarenopleidingen*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (1998). *Verder met Vitaal Leraarschap*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (1999). *Maatwerk voor morgen: Het perspectief van een open onderwijsmarkt*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2000). *Maatwerk 2: Vervolgnota over een open onderwijsmarkt*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2005). *Beleidsagenda Lerarenopleidingen 2005-2008*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2008a). *Werken in het Onderwijs 2008*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2008b). *Krachtig Meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- NVAO (2004). *Meta-evaluatie pabo's*. Den Haag: NVAO.
- NVAO (2009a). *Toetsingskader Opleidingsschool*. Den Haag, NVAO.
- Onderwijsraad (2009). *Kwaliteitsborging van het eindniveau van aanstaande leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Robinson, S.P. & Darling-Hammond, L. (1994). Change for Collaboration and Collaboration for Change: Transforming teaching through school–university partnerships. In L. Darling Hammond (Ed.). *Professional Development Schools: Schools for a developing profession*. New York, Teachers College Press.
- Snoek, M. (2005). De toekomst van de lerarenopleiding: collectief zelfbewustzijn of kop van jut? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(4), 56-65.
- Snoek, M., Wolk, W. van der, & Ouden, J. den (2003). Een busreis naar Rome. Scenario's voor de lerarenopleidingen. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(4), 14-23.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530-1550.
- Tillema, H. (2004). Gericht werken met Competenties in de Opleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(2), 28-34.
- VELON (2006). *Teacher educators matter. Over het belang van lerarenopleiders*. Beleidsmanifest van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland over het opleiden van leraren in Nederland. Eindhoven: VELON.
- Van der Ven, P-H (2009). Reflecteren: het belang van kennis. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(1), 22-27.
- Van Velzen, C. & Volman, M. (2009). The activities of schoolbased teacher educators. A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 345-367.



Verloop, N. & Wubbels, T. (2000). Some Major Developments in Teacher Education in The Netherlands and their relationship with International Trends. In G.M. Willems, J.H.J. Stakenborg, & W. Veugelers, *Trends in Dutch Teacher Education*. Leuven-Apeldoorn: VELON/Garant. 19-32.

Willems, G. M., Stakenborg, J. H. J., & Veugelers, W. (2000). *Trends in Dutch Teacher Education*. Apeldoorn, VELON/Garant.

## 7. CONTEXT

### 7.5. Wat zijn recente beleidsontwikkelingen en trends met betrekking tot de lerarenopleidingen?

#### 7.5.1. Reflectie en discussie

##### 1. Dilemma kwantiteit – kwaliteit.

Regelmatig wordt gesteld dat er een kwantitatief lerarentekort en een kwalitatief lerarentekort is. Enerzijds is er een stroming die ter bestrijding van het kwantitatieve lerarentekort en de bevordering van de instroom van studenten in de lerarenopleidingen de toegang zo ruim mogelijk wil maken (meer mbo-ers, flexibele trajecten, verkorte trajecten), anderzijds is er een stroming die juist meer selectie en hogere standaarden wil, om via kwaliteitsverhoging het leraarschap een beter imago te geven en aantrekkelijker te maken.

##### 2. Academische pabo's

Om het leraarschap in het primair onderwijs interessanter te maken voor vwo-ers zijn er recent academische PABO's ontstaan. We zien daarbij twee vormen: a. PABO's die binnen de PABO een excellentietraject aanbieden en b. PABO's die samen met wo-bacheloropleidingen onderwijskunde of pedagogiek opleiden voor twee getuigschriften: een hbo- en een wo-bachelorgetuigschrift. Welke benadering heeft je voorkeur en op grond waarvan?

##### 3. Elke leraar een master

Recent is er voor gepleit dat elke leraar om volledig bevoegd te zijn een masteropleiding zou moeten hebben. Zie bijvoorbeeld de notitie bouwstenen

<http://www.scienceguide.nl/media/476246/brochure%20bouwstenen%20voor%20opleiden%200909%20prf.pdf> van de vijf Schools of Education. In hoeverre ben je het daarmee eens?

## 8. ORGANISATIE

### 8.1. Hoe zijn lerarenopleidingen intern georganiseerd en wat is de rol van de lerarenopleider daarin?

#### 8.1.1. Theoretisch perspectief – Jeroen Imants

In deze bijdrage wordt de vraag besproken: Hoe zijn de lerarenopleidingen intern georganiseerd, en wat is de rol van de lerarenopleider daarin? De bijdrage heeft niet de pretentie om de vraag te beantwoorden, omdat op dit moment over de interne organisatie van lerarenopleidingen weinig of geen empirische data voorhanden zijn. Door vanuit algemene inzichten in onderwijsorganisaties de vraag te specificeren en in te kaderen worden handvatten aangereikt om de beantwoording van de vraag in de toekomst ter hand te nemen.

Op het werkveld van lerarenopleiders spelen meerdere instellingen een rol, zoals hogescholen en universiteiten. De thuisbasis van lerarenopleiders binnen deze instellingen zijn de instituten voor de lerarenopleiding. Naast deze instituten krijgen scholen een groeiende taak in de opleiding van leraren. Het bijdragen aan het professioneel doorgroeien van zittende leraren krijgt een groter accent, naast het opleiden van aanstaande leraren. Lerarenopleiders zijn meer binnen scholen actief, zowel opleiders uit het instituut, als opleiders uit de school. Het werkveld neemt daarom toe in diversiteit en complexiteit. Zowel binnen het instituut als in scholen is sprake van een groot aantal spelers of partijen die allen een directe of indirecte bijdrage leveren aan het leren van aanstaande en zittende leraren.

Uiteenlopende vraagstukken rond het dagelijks werk van opleiders en het aansturen en faciliteren van het onderwijsleerproces in de opleiding worden door deze partijen vanuit eigen standpunten en voorkeuren benaderd. Deze vragen kennen vaak substantiële organisatiecomponenten. Dit maakt het de moeite waard om naar antwoorden te zoeken vanuit een organisatiethoretische optiek. Daarin zijn meerdere invalshoeken en voorkeuren mogelijk, maar de keuze voor een benadering is niet vrijblijvend. Verschillen van inzicht in doelen en functies van organisaties gaan samen met fundamenteel verschillende benaderingen van, of zienswijzen op organisaties (Hanson, 2002; Lammers, 1993; Scott, 1987).

#### **Concurrerende waardenmodel**

Een bekend model om deze benaderingen samen te vatten is het 'concurrerende waarden model' (voor een toegankelijke samenvatting, zie: Schmidt, 2009). In dit model worden twee dimensies onderscheiden:

De eerste dimensie waarop waarden concurreren betreft de interne en externe gerichtheid. Toegepast op de lerarenopleiding is bij de interne gerichtheid de gedachte dat de lerarenopleiding goed functioneert bij een harmonieuze interne sfeer, soepel verlopende onderwijsleerprocessen, en aandacht voor de mensen in de organisatie. Externe gerichtheid stelt vragen bij de maatschappelijke functie van de lerarenopleiding, en de samenwerking met scholen, andere lerarenopleidingen en overige maatschappelijke partners.

De tweede dimensie betreft de structuur van de organisatie. Bij het accent op stabiliteit en controle in de structuur ziet men de lerarenopleiding als een veilige leerplek voor studenten met een duidelijk uitgewerkt curriculum en uitgebreide begeleiding, en als een werkplek met een prettig werkklimaat voor de opleiders. Bij het accent op flexibiliteit en verandering ziet men de lerarenopleiding als een voortdurend in ontwikkeling zijnde instelling. Deze instelling wordt bemenst door op versterking van de professionaliteit gerichte opleiders, dit alles op basis van eisen die vanuit de maatschappij, het onderwijsveld en het eigen beroep aan de opleidingen worden gesteld.

Als de twee dimensies loodrecht op elkaar worden geplaatst ontstaan vier velden. Elk veld is gekarakteriseerd door bepaalde organisatiethoretische benaderingen. Al deze benaderingen

zijn relevant voor de analyse van de organisatie van de lerarenopleiding en de rol van de lerarenopleider daarbinnen. De vier velden zijn:

- gesloten/flexibel: 'human relations' benadering, bijvoorbeeld omgaan met motivatie en betrokkenheid,
- open/flexibel: open systeem benadering, bijvoorbeeld samenwerking met nieuwe partners en implicaties daarvan voor interne processen en organisatie
- open/controle: rationele doel benadering, bijvoorbeeld impact van verschillende maten voor succes, en aandacht voor interne factoren die effectiviteit / maatschappelijke waarde van de opleiding bepalen
- gesloten/controle: intern proces benadering, de samenhang tussen curriculum en organisatie, de opleider als de hoeder van het leerproces van de student.

### **Twee voorbeelden**

Aan de lerarenopleiding en de rol van de lerarenopleider zit een veelheid aan vragen die de moeite van een organisatieanalyse vanuit meerdere organisatiethoretische benaderingen waard zijn.

Een voorbeeld is de analyse van het opleidingscurriculum met het oog op de nieuwe eisen die daaraan vanuit de invoering van de opleidingsschool worden gesteld. Afhankelijk van hoe fundamenteel men dit probleem wil benaderen, kunnen zich daarbij de volgende vragen aandienen. Is de primaire taak van de lerarenopleiding het opleiden van voldoende aantallen leraren of het bijdragen aan effectief onderwijs voor alle leerlingen via goed opgeleide leraren? Wordt uitgegaan van het rendement van de opleiding of van de effectiviteit van het opleiden; hoe verhouden beide criteria zich in de opleidingpraktijk tot efficiëntie en normen voor bekostiging?

Voor de uitvoering van de analyse is van belang of deze wordt uitgevoerd door de zittende opleiders, waarvan het merendeel reeds jaren werkzaam is in het instituut. Of hebben bij de analyse nieuwe spelers als opleidingsdocenten en mentoren uit de opleidingsscholen een volwaardige inbreng? Het is niet uitgesloten dat in het eerste geval de intern proces benadering een grote rol zal spelen. De 'heilige huisjes' die in de loop van de jaren een vanzelfsprekende plaats in het curriculum hebben verworven, zullen niet zonder slag of stoot opgegeven worden. In het tweede geval zal wellicht eerder een open systeem benadering gehanteerd worden. Daarin zullen bij de zojuist genoemde heilige huisjes vragen worden gesteld of deze nu wel echt nodig zijn. Ook zal de vraag worden gesteld of het leren van de studenten er meer mee is gediend om de betreffende onderwerpen tijdens het werkplekleren in de school of tijdens het leren op het instituut aan de orde te laten komen.

Een tweede voorbeeld is het thema Human Resources Management (HRM). Dit thema is op twee manieren van betekenis voor de lerarenopleiding en lerarenopleiders. Tot het thema HRM behoren terreinen als werving en selectie (inclusief uitstroom) van medewerkers, taak- en functieontwerp resp. uitvoering, beoordeling van medewerkers, beloning, professionalisering en loopbaanontwikkeling. Ook het doorgaans onderbelichte terrein van gezondheid en veiligheid moet worden genoemd als deel van HRM. Voor een effectief instituutsbeleid door de lerarenopleiding is van belang dat de lerarenopleiding HRM-beleid voert gericht op de lerarenopleiders en overige medewerkers. De acties van het instituut op de eerder genoemde terreinen gaan dan onderdeel uitmaken van, en bijdragen aan effectivering van het algemene instituutsbeleid.

De tweede betekenis van HRM voor de lerarenopleiding is dat schoolbesturen expliciet een HRM-beleid moeten voeren om duurzaam de doelen van de scholen waar te maken. De lerarenopleiding is vanuit haar maatschappelijke taakstelling een aangewezen partner voor



schoolbesturen bij het uitvoering geven aan het HRM in de school (direct via professionalisering en werving van leraren, en indirect via loopbaanontwikkeling en beloning voor leraren als verlengden van professionalisering en werving).

Voorgaande thema's laten zich niet direct vertalen in eenduidige theorieën over organisaties en organisatiegedrag in lerarenopleidingen. Voorbeelden van onderwerpen die in organisatie-theorieën worden geanalyseerd zijn de effectiviteit van de relatie tussen de structuur van het instituut en kenmerken van de omgeving van het instituut, de samenhang tussen het ontwerp van taken en werkstructuren voor lerarenopleiders in relatie tot kenmerken van de werkprocessen in en rond het instituut, motivatie en tevredenheid van lerarenopleiders in relatie tot kenmerken van het werk en het instituut, kenmerken van veranderprocessen in organisaties, de rol van machtsverhoudingen (tussen lerarenopleiders onderling, en tussen lerarenopleiders en instituutmanagement) bij besluitvorming binnen het instituut, doelmatigheid van leiderschap en organisatieklimaat binnen het instituut, de rol van dominante waarden en normen binnen de instituutcultuur in het voorgenomen en uitgevoerde instituutbeleid, etc. Dit betekent dat voor de organisatie-theoretische doordenking van thema's die voor de lerarenopleiding en de lerarenopleider relevant zijn geput kan en moet worden uit een keur aan theorieën over gerelateerde organisatievraagstukken.

### **Een kritische noot**

De laatste jaren worden steeds meer aanwijzingen gevonden dat de eigen interpretaties van organisatieleden van de condities in de organisatie een belangrijke rol spelen in de vraag of deze condities remmend of stimulerend werken (zie bijvoorbeeld: Ballet & Kelchtermans, 2004; Luttenberg et al., 2009). Eenvoudig gezegd: wat voor de één een kans is, wordt door de ander als een belemmering gezien. De vraag of een bepaalde conditie in meerdere of mindere mate in het opleidingsinstituut aanwezig is, is misschien minder belangrijk dan de vraag hoe de situatie door de lerarenopleider wordt geïnterpreteerd en mede vormgegeven (Hoekstra, et al., 2009; Imants & Van Veen, 2010; Meirink, et al., 2010). Deze stelling zou aanleiding kunnen zijn om organisatieproblemen te reduceren tot individuele interpretaties en vormgevingen. Daarmee wordt de organisatie-theoretische invalshoek tekort gedaan (Weick, 1995).

Door de werkgroep kennisbasis wordt het model van Shulman & Shulman als uitgangspunt genomen. In dit model wordt de voortdurende interactie tussen individuele lerarenopleiders en de 'community' van lerarenopleiders als basis genomen voor de kennisbasis van lerarenopleiders. Daarmee dreigt het institutionele karakter van de organisatie van de opleiding te worden onderbelicht. De individuele interpretaties van lerarenopleiders die ten grondslag liggen aan de kennisbasis en hun acties die daarop voortbouwen, komen altijd tot stand binnen condities en processen in de organisatie van de lerarenopleiding, en binnen de maatschappelijke context van die organisatie (Leavitt, 2005; Wenger, 1998).

Organisatieanalyses kunnen bedoeld of onbedoeld van de lerarenopleider een speelbal maken van condities en processen, als een te sturen en te beheersen *factor*. Het doel van voorgaande is eerder om aandacht te vragen voor de volwaardige rol van de lerarenopleider als *actor* binnen de organisatie van het instituut. De versterking van de rol van de lerarenopleider als invloedrijke professional binnen de organisatie van het opleidingsinstituut is gebaat bij het hanteren van meerdere theoretische perspectieven door de lerarenopleider zelf om de organisatie van het eigen werk op doordachte wijze te analyseren en vorm te geven.

### **Bronnen**

Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2004). De ervaring van geïntensifieerde werkcondities. Het verhaal van een vernieuwingsgezinde school. *Pedagogische Studiën*, 81, 457-472.

- Hanson, E. (2002). *Educational administration and organizational behaviour* (5<sup>th</sup> edition): Boston: Allyn and Bacon.
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experiences teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21, 276-298.
- Imants, J. & Van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (3rd edition, vol. 7) (pp. 503-510). Amsterdam: Elsevier.
- Lammers, C. (1993). *Organiseren van bovenaf en van onderop*. Utrecht: Spectrum.
- Leavitt, H. (2005). *Top down. Why hierarchies are here to stay and how to manage them more effectively*. Boston: Harvard business School Press.
- Luttenberg, J., Imants, J., Van Veen, K. & Carpay, T. (2009). Zoeken naar samenhang. De rol van 'betekenisafstemming' in de interactie tussen docent en vernieuwing. *Pedagogische Studiën*, 86, 443-458.
- Meirink, J., Imants, J., Meijer, P., & Verloop, N. (2010). Teacher leaning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40, 161-181.
- Schmidt, G. (2009). *School leadership: perceptions and actions*. Universiteit van Amsterdam: Academisch proefschrift.
- Scott, W. (2002). *Organizations: rational, natural, and open systems* (5<sup>th</sup> edition). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge university Press.

## 8. ORGANISATIE

### 8.2. Hoe is de relatie met de scholen georganiseerd?

#### 8.2.1. Theoretisch perspectief - *Jaap Buitink*

##### **Inleiding**

Sinds eind negentiger jaren is het beleid van het ministerie van OC&W de school centraler te stellen bij het opleiden van leraren. Het invoeren van het LIO-schap en de notities als Maatwerk voor morgen hebben uiteindelijk uitgemondd in de Opleidingsscholen. Opleidingsscholen zijn echter niet de enige samenwerkingsvorm tussen opleidingsinstituten en scholen. Er zijn allerlei vormen van samenwerking rond opleiden in de school. Buitink en Wouda (2001) schetsen een vijftal mogelijkheden. Jansen (2009) schetst vier andere mogelijk vormen.

Er is echter weinig theorie over de samenwerking met scholen waar we in dit hoofdstuk op kunnen bouwen. Waar iedereen het echter wel over eens is, is dat de samenwerking gericht is op het leerproces van de student als uitgangspunt voor het inrichten van een krachtige leeromgeving. Daarom wordt in dit hoofdstuk ingaan op de inhoudelijke achtergronden en redenen van opleiden in de school. Vervolgens komen aandachtspunten aan de orde voor het vormgeven en beoordelen van samenwerking tussen scholen en opleidingsinstituut. Afgesloten wordt met een korte reflectie c.q. discussie en suggesties tot verder lezen.

##### **Waarom c.q. achtergronden van samenwerking met scholen:**

De rol van de stage, van de stagescholen en van werkervaringen in de lerarenopleiding staat de laatste jaren, ook internationaal gezien, ter discussie. Daarbij gaat het ten eerste om het oplossen van problemen rondom de zogenaamde praktijkschok, met andere woorden om de aansluiting tussen opleiding en arbeidsmarkt: zijn de a.s. leraren wel voldoende voorbereid op de uitoefening van hun beroep. De veronderstelling hierbij is dat de praktijkschok veel kleiner zal worden als a.s. leraren tijdens de opleiding al volop in een praktijk staan die sterk lijkt op de praktijk waarin ze later terecht komen.

De tweede reden om de praktijk centraler te stellen heeft te maken met de wijze waarop a.s. leraren leren onderwijzen. Indien we ervan uitgaan dat a.s. leraren hun eigen kennis en kunnen met betrekking tot het onderwijzen zelf construeren gebruik makend van hun bestaande kennis, hun ervaringen en hun sociale omgeving en als we ervan uitgaan dat de te leren inhoud contextafhankelijk en contextgesitueerd is, dan ligt het voor de hand om de situatie waarin ze die ervaringen opdoen zo authentiek mogelijk te laten zijn. Pas dan zal de door de a.s. leraar geconstrueerde onderwijskennis en het daaraan gekoppelde didactisch handelen functioneel en adequaat zijn (zie o.a. Buitink, 1994).

Een derde veelgenoemde reden is dat adequate ervaring nodig is om de rol van de theorie te begrijpen. Als de praktijk waarmee men geconfronteerd wordt tijdens de opleiding niet voldoende lijkt op de praktijk waarvoor en waaruit die theorie is ontwikkeld is het moeilijk voor a.s. leraren om tijdens de opleiding een relatie te leggen tussen de theorie en de praktijk.

In de lerarenopleiding is de rol van de stage dus cruciaal en centraal. Dat wil zeggen dat bij de vormgeving van de stage en de opleiding de samenwerking tussen school en opleidingsinstituut belangrijk is. De samenwerking dient dus het leren van de student mogelijk te maken. Hierbij kent het leren van de student de kenmerken van het leren op de werkplek. Zie bijvoorbeeld Buitink 2008, Bolhuis en Simons 1999, Onstenk, 1997, Van der Klink en Streumer, 2004.

### **Samenwerkingsvormen.**

In de praktijk zijn vele samenwerkingsvormen mogelijk (zie bijv. Buitink en Wouda, 2001 en Jansen, 2009) en ook ontstaat. Er is tot nu toe geen onderzoek naar de effecten op kwaliteit en kwantiteit de opleiding van studenten van de verschillende samenwerkingsvormen. Wel is in opdracht van de onderwijsraad een internationale vergelijking gemaakt van de samenwerking tussen opleidingen en scholen (Deinum c.s., 2004).

In het jaar 2009 zijn in het kader van de subsidieverlening van Opleiden in school door de NVAO (Nederland Vlaams Accreditatie Orgaan) vorm en inhoud van de samenwerking binnen vele partnerschappen van opleidingsinstituten en scholen onderzocht. Uit de conclusies die de NVAO trok naar aanleiding van deze beoordelingsronde<sup>11</sup> zijn een aantal aandachtspunten af te leiden waar men op kan letten bij het vormgeven en kritisch beoordelen van de samenwerking tussen opleidingsinstituten en scholen.

Het eerste aandachtspunt betreft de *gelijkwaardigheid in de samenwerking*. Hoe (h)echt is het partnerschap?

- Wordt de verantwoordelijkheid op complementaire manier samen gedragen, op basis van ieders verantwoordelijkheid. Dat wil zeggen vullen de partners elkaar volledig aan en garanderen zo samen een eenheid;
- Is draagvlak en commitment in alle lagen is aanwezig (top down en bottom up). Dus staan zowel directies, middenmanagement als docenten van scholen en opleidingen achter het concept en verbinden ze zich eraan;
- Is integraal kwaliteitsbeleid en personeelsbeleid binnen de samenwerking op alle niveaus bij alle partners gericht op het samen opleiden van studenten in de context van werkplekleren;
- Is er sprake van een gezamenlijk ontwikkelde visie, taal, opleidingsplan en uitvoering hiervan in al zijn aspecten.

Duidelijk is dat hier steeds de nadruk ligt op evenwaardigheid in de samenwerking. Wat voor scholen geldt, geldt ook voor opleidingsinstituten. Visie, plannen, taal, etc. zijn een gezamenlijk product en (dus) niet een product van het opleidingsinstituut waar de school mee eens is.

Het tweede aandachtspunt betreft de *kwaliteit van het personeel*. Er is sprake van professionalisering van alle betrokkenen in het

- begeleiden, opleiden en beoordelen;

---

<sup>11</sup> Deze conclusies zijn intern gepresenteerd, er is geen document van.



- opbouwen en ontwikkelen van curriculum;
- vormgeven aan werkplekleren;
- gebruik en toepassing van theoretische concepten (relateren van theorie en praktijk) in de planning en evaluatie van het lesgeven en in de reflectie daarop;
- begeleiden en doen van onderzoek.

Het derde aandachtspunt gaat over de *leerwerk omgeving* binnen de samenwerking.

- Is er een leercultuur
  - Zijn leertaken, leerwerktaken en specifieke werktaken (werk is waarvan ze leren) en de verwerking en bespreking daarvan vanzelfsprekend voor alle betrokkenen (student, leiding, coaches, collega's, instituutsdocenten);
  - Is experimenteren met onderwijs normaal en wordt dat ondersteund;
  - Levert de student bijdragen aan de schoolontwikkeling door onderzoek.
- Vindt voortdurend pendelen tussen theorie en praktijk en het stimuleren door opleiders van het relateren van theorie aan praktijk en vice versa door de student plaats;
- Zijn er gezamenlijke, geëxpliciteerde en transparante doelen, beoordeling en eindbeoordeling (denk aan cesuur) van gezamenlijk ontwikkelde producten;
- Is men gericht op het halen en handhaven van het HBO-niveau (vakkennis, onderwijs en reflectie daarop en onderzoek).

Ook hier is het van belang te realiseren dat alle vier de genoemde punten niet een taak zijn van of de school of het opleidingsinstituut maar dat hier sprake is van gezamenlijkheid.

### **Discussie, reflectie**

Wanneer we de ontwikkelingen rond opleiden in de school nauwkeurig bezien zijn er een aantal kritische kanttekeningen te maken.

Opleiden in de school kan vooral een meerwaarde hebben voor de beroepsvoorbereiding (zie hierboven). Het is daarom de vraag waarom OC&W met betrekking tot Opleidingsscholen voorschrijft dat minstens 40% van het curriculum in de school moet plaats vinden. Het zou beter zijn als dat percentage beperkt wordt tot de beroepsvoorbereiding. Er zijn geen argumenten waarom de vakinhoud beter op scholen zou kunnen worden verzorgd.

Opleiden in de school is geen garantie dat de kloof tussen theorie en praktijk makkelijker overbrugd kan worden door de studenten. De nadruk kan te veel komen te liggen op het handelen in de praktijk en minder op de onderliggende pedagogische en didactische principes en theorie (zie bijvoorbeeld Stones, 1992 en Korthagen & Kessels, 1999). Het leggen van een relatie tussen theorie en praktijk is een didactisch probleem (zie o.a. Korthagen e.a. 2001) en niet een organisatieprobleem. Goede samenwerking tussen opleidingen en scholen moet zich dan ook vooral richten op het ontwikkelen van een gezamenlijke didactische aanpak waarin theorie en praktijk constant met elkaar in verband

wordt gebracht. Hierbij is het zoeken naar een creatieve samenwerking lonend. Samenwerking conform enkel en alleen de regels zoals van 'boven af' geformuleerd leidt niet tot adequate didactiek (zie ook Furlong, 2006).

Bij opleiden in de school staat het leren op de werkplek meer centraal dan daarvoor. Bij het vormgeven van een opleiding is theorie rond werkplekleren dan ook van belang. Daarbij gaat het niet alleen om intentionele leerprocessen. Leren op de werkplek vindt meer terloops en impliciet plaats en is ook afhankelijk van de kwaliteit van het werk. Een andere benadering van hoe studenten leren is dus van belang (zie ook Buitink 2009).

Belangrijk voor kwaliteit van opleiden in de school is de opleiding van schoolopleiders en van instituutopleiders. Ook NVAO stelt dat. Centraal in de professionalisering van beide groepen staat dan het kunnen werken in een opleiding waar werkplekleren een belangrijke plaats heeft.

## Literatuur

Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.

Buitink, J. (1994). Achtergronden en mogelijkheden van een in-service opleiding. *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 15(2), 4-11.

Buitink, J. & Wouda, S. (2001). Samen-scholing, scholen en opleidingen, elkaars natuurlijke partners. *VELON Magazine*, 22 (1), 17-21.

Buitink, J. (2007). Leren onderwijzen tijdens een duale lerarenopleiding. *Pedagogische studiën*, 84(1), 37-55.

Buitink, J. (2008). Inrichting van de leerwerkplek bij opleiden in de school. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(2), 37-42.

Buitink, J. (2009). Beïnvloeden van het leren op de werkplek bij het opleiden in de school. In Th. Bergen, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer, & K. van Veen (Reds.), *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Apeldoorn-Antwerpen: Garant

Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S., and McNamara, O. (2006). Partnership in English initial teacher education: Changing times, changing definitions: Evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project, Special Edition (Teacher Education). *Scottish Educational Review* 37, 32-45.

Deinum, J.F., Maandag, D.W., Hofman, W.H.A., & Buitink, J. (2005). *Aspecten van Opleiden in de School*. Den Haag: Onderwijsraad.

Geldens, J.J.M. (2007). *Leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving*. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs (Proefschrift). Nijmegen: Radboud Universiteit

Hennissen, P. & Crasborn, F. (2010). *The skilled mentor. Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven

- Jansen, M. (2009). Wie je bent als mens en als organisatie krijgt betekenis in relatie tot elkaar. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(4), 28-37.
- Klink, M. van der, & Streumer, J. (2004). De werkplek als leersituatie. In J. Streumer, & M. van der Klink (Eds.), *Leren op de werkplek* (pp. 11-32). 's-Gravenhage: Reed Business Information BV.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B. Lagerwerf, B., & Th. Wubbels (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey/London, Lawrence Erlbaum Associates. Publishers.
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Dissertatie. Delft: Eburon.
- Stones, E. (1992). *Quality teaching: a sample of cases*. London/New York: Routledge
- Timmermans, M., Klarus, R., & Lanen, B. van (2009). Kwaliteit van de opleidingsschool maak je samen! Naar een instrument voor kwaliteitsontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(4), 14-20.
- VELON (2009). Themanummer: 'opleiden in de school'. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(4).
- Van Velzen, C. & Volman, M. (2009). Wat doet een Opleider in de School? Een theoretische en empirische verkenning. *Pedagogische Studiën*, 86, 75-92.

### **Verder lezen**

Uit de literatuurlijst nog aantal suggesties.

Overzicht van samenwerking tussen instituten en scholen in diverse landen (Deinum e.a.)

Onderzoek naar wat in opleidingsscholen gebeurt en bij het opleiden in de school (Buitink, 2007; VELON, 2009 en van Velzen, 2009).

Onderzoek naar kwaliteit van opleidingsscholen c.q. partnerschappen (Timmermans, 2009) en relatie samenwerking en innovatie (Jansen 2009).

Onderzoek naar vorm en inhoud van begeleiding, coaching en mentoring binnen opleiden in de school (Geldens, 2007 en Hennissen & Crasborn, 2010).

## 8. ORGANISATIE

### 8.3. Welke mogelijkheden zijn er om als lerarenopleider te professionaliseren?

#### 8.3.1. Theoretisch Perspectief - *Marcel van der Klink*

##### **Professionalisering: een gedeelde verantwoordelijkheid**

Het begrip professionalisering verwijst naar een proces waarbij een beroepsgroep bewust streeft naar de status van een professie (zie De Jager & De Mok, 1978, p. 281-282), terwijl het begrip professionele ontwikkeling verwijst naar de ontwikkeling van de (individuele) professionals. In de praktijk worden de beide begrippen vaak door elkaar gebruikt, doch hier trachten we het onderscheid te handhaven.

Wat is nu kenmerken voor een professie? Tot de basiskenmerken van de klassieke professies, zoals medici, behoren in ieder geval de aanwezigheid van een welomschreven, geordende en overdraagbare kennisbasis, autoriteit om zelfstandig te handelen, stringente regels om toegelaten te worden, een ethische beroepscode en een sterke oriëntatie op dienstverlening (Roodbol, 2005). Tegenwoordig wordt het begrip professie ruimer geïnterpreteerd en worden hiertoe ook beroepen gerekend met complexe werkzaamheden waarbij standaardoplossingen niet volstaan en er telkens unieke oplossingen voor vraagstukken bedacht moeten worden, waarbij overeenstemming over de doelen en methoden van het werk doorgaans ontbreken. Ook is er doorgaans sprake van overheidsbemoediging met betrekking tot de condities, inhoud en opbrengsten van het werk (Kwakman, 2001). In deze meer ruimere betekenis kunnen ook leraren en lerarenopleiders geschaard worden onder de beroepen die een meer professionele status willen dan wel moeten verwerven.

Voor lerarenopleiders geldt dat de bereidheid om zich te blijven ontwikkelen noodzakelijk is geworden. Dat is nodig om de toekomstbestendigheid van de lerarenopleidingen te waarborgen, immers zonder goed geprofessionaliseerde lerarenopleiders wordt dat onmogelijk. Daarnaast is het nodig om als beroepsgroep meer status te verwerven om de positie in het hoger onderwijs te verbeteren.

De hierboven geschetste ontwikkelingen rechtvaardigen de conclusie dat de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders het stadium van de vrijblijvendheid beslist is gepasseerd (Snoek, Swennen & Van der Klink, 2010). Dat impliceert dat de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders een verantwoordelijkheid is geworden van meerdere actoren die met elkaar in dialoog treden over doelen, inhoud en vorm. Tot die actoren behoren (tenminste) vanzelfsprekend de lerarenopleiders, maar ook werkgevers, de overheid, als ook vertegenwoordigers van de beroepsgroep, zoals de Velon, participeren in deze dialoog. Om er voor te zorgen dat de toekomstbestendigheid van de lerarenopleidingen gewaarborgd blijft, wordt van werkgevers gevraagd om een pro-actief beleid op het vlak van Human Resource Development (HRD) te gaan voeren. Tot op heden heeft het daar feitelijk aan ontbroken. Van belang is dat werkgevers de doelen van de lerarenopleiding weten te verbinden met de ontwikkelambities van de lerarenopleiders. De uitdaging is om te zoeken naar de wederzijdse aantrekkelijkheid tussen lerarenopleider en

lerarenopleiding en het creëren van werksituaties waarin duurzame professionele ontwikkeling voldoende kan gedijen.

Daarnaast is van belang om er rekening mee te houden dat lerarenopleiders met elkaar een heterogeen gezelschap vormen (zie Domeing Beroep Lerarenopleider) en dat heeft repercussies voor het vraagstuk van hun professionele ontwikkeling.

Deze verschillen tussen lerarenopleiders maken inzichtelijk dat er niet gesproken kan worden over *de* professionele ontwikkeling van *de* lerarenopleider, maar dat er recht gedaan moet worden aan verschillen tussen lerarenopleiders qua achtergrond, takenpakket en werkcontext en deze verschillen hebben gevolgen voor het vraagstuk van leren en ontwikkelen.

### **Activiteiten ten behoeve van de professionele ontwikkeling**

Verloop en Kessels (2006) constateren dat de kennis over de professionele ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan tamelijk gering is. Dat geldt in versterkte mate wanneer gekeken wordt naar de beroepsgroep lerarenopleiders. De eerste studies die internationaal aandacht trokken dateren van begin jaren negentig (zie bijvoorbeeld Ducharme, 1993) en hoewel er sprake is van een groeiend aantal publicaties (zie bijvoorbeeld het themanummer van Swennen en Bates (2010)), moet geconstateerd worden dat tot op heden ons beeld van de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders tamelijk gefragmenteerd is (Swennen & Van der Klink, 2009). Bovendien gaat het in veel publicaties niet over de volledige breedte van mogelijke professionaliseringsactiviteiten maar lijkt er sprake te zijn van een accent op de lerarenopleider als (praktijk)onderzoeker (zie bijvoorbeeld Cochran-Smith, 2005; Murray, 2010; Yogev & Yogev, 2006).

Professionaliseringsactiviteiten van lerarenopleiders vinden zowel plaats in het dagelijkse werk als ook in meer geformaliseerde opleidingssituaties. Daarbij kan een scala aan activiteiten worden geïdentificeerd die lerarenopleiders benutten (Smith, 2010).

#### *Leren door opleidingen*

De HBO-raad heeft als streven geformuleerd dat binnen enkele jaren alle lerarenopleiders ten minste over een masteropleiding beschikken en dat 20% van hen gepromoveerd is (HBO-raad, 2010). Momenteel beschikt ongeveer de helft van deze beroepsgroep over een masterdiploma en het aantal gepromoveerden bedraagt zo'n 5%. Ook vanuit de overheid wordt er aangedrongen op maatregelen tot upgrading (zie Kader).

*Staatsecretaris Van Bijsterveldt in interview met Velon Tijdschrift (Van Velzen & Van der Klink, 2009).*

'De professionaliteit van de opleider is buitengewoon belangrijk. Ik ben er van overtuigd dat nu we de kennisbasis op orde beginnen te krijgen de scope scherper zal komen te liggen op de opleiders. Hoe staat het met hun bekwaamheid? Hoe staat het met de opleiding van de opleiders? Ik heb al eerder aangegeven in de agenda *Krachtig Meesterschap*, dat ik vind dat iedereen die op een hbo-instelling les geeft zelf ook universitair geschoold zou moeten zijn, want je moet ook boven de stof kunnen staan. Overigens lopen er heel veel goede docenten rond die vanuit hun ervaring excellent

lesgeven. Maar als we zeggen dat we in het voorgezet onderwijs meer academisch gevormde docenten willen hebben, dan moeten we die eis ook gaan stellen aan de hbo-opleidingen.

Een gevarieerd opleidingsaanbod specifiek voor lerarenopleiders is niet voorhanden. Israel is momenteel het enige land waar het door de overheid gefinancierde Mofet instituut een gevarieerd aanbod heeft van zowel opleidingen op het terrein van management, onderzoek, pedagogiek als ook ICT (Murray, Swennen & Shagrir, 2009).

Wel is er in ons land een groeiend aanbod van opleidingen voor schoolopleiders, veelal aangeboden door de lerarenopleidingen, waarin het begeleiden van studenten in de schoolpraktijk centraal staat (zie bijvoorbeeld Ruit, 2009).

Of en hoe door opleiding verworven bekwaamheden ook daadwerkelijk door lerarenopleiders in hun dagelijkse praktijk worden benut, is afhankelijk van een scala aan factoren. Onderzoek naar de transfer van opleidingen (zie Baldwin, Ford & Naquin, 2000; Gielen, Streumer & Van der Klink, 2004) laat zien dat kenmerken van de opleiding, als ook kenmerken van de werksituatie, de factoren zijn die de bereidheid tot toepassing en verdere ontwikkeling van de verworven bekwaamheden sterk beïnvloeden.

#### *Leren door deelname aan formele en informele netwerken*

Deelname aan werkgroepen en conferenties bieden mogelijkheden om kennis te nemen van nieuwe ontwikkelingen en ervaringen uit te wisselen. Platforms zoals de jaarlijkse Velon conferentie, maar ook die van internationale verenigingen zoals de Association of Teacher Education Europe (ATEE) en de American Educational Research Association (AERA) bieden hiertoe mogelijkheden. Netwerken kunnen een meer formeel karakter hebben, zoals hierboven beschreven, maar ook informele netwerken die individuele professionals zelf onderhouden blijken een probaat middel te zijn. Onderzoek onder docenten in het hoger onderwijs laat zien dat actieve participatie in goed ontwikkelde netwerken *de* manier is om zowel de beroepsmatige expertise als ook de inzetbaarheid op peil te houden (zie Van der Klink, Van der Heijden & Boon, submitted).

#### *Informeel leren op de werkplek*

Een deel van de bekwaamheden die noodzakelijk is voor een goede beroepsuitoefening is slechts te verwerven door in de werksituatie zelf al doende te leren (zie bijvoorbeeld het onderzoek van Lave & Wenger (1991) en Eraut (2000)). Gedurende hun loopbaan leren professionals vooral informeel en dat geldt ook voor lerarenopleiders (Van Velzen, Van der Klink, Swennen & Yaffe, 2010). Daarbij kan er sprake zijn van meer impliciet en incidenteel leren, als ook van vormen van informeel leren waarbij de lerende bewust en weloverwogen de werksituatie benut om bekwaamheden verder te ontwikkelen.

Hoewel het inzicht in het informele leren van professionals het laatste decennium sterk is toegenomen, geldt dat niet voor de beroepsgroep lerarenopleiders. Wat op basis van onderzoek onder andere professionals (zoals docenten) kan worden geconstateerd is dat de bereidheid,omvang en kwaliteit van het informele leren sterk varieert (Hoekstra, Beijgaard,

Brekelmans & Korthagen, 2007; Kwakman, 1999; Van Eekelen, 2005). De kwaliteit als ook de mate waarin informeel wordt geleerd, hangt in sterke mate af van het leeraanbod op de werkplek: een combinatie van variatie in werkzaamheden, gunstige organisatorische condities voor leren en de bereidheid en mogelijkheden die de professional waarneemt om al doende te leren (Onstenk, 1997).

### *Leren door feedback*

Onderzoek naar expertiseontwikkeling laat zien dat professionals sterk verschillen in de mate waarin zij actief feedback zoeken, hierop reflecteren en vervolgens de werksituatie benutten om hun bekwaamheden verder te ontwikkelen (veelal aangeduid als Deliberate Practice, zie bijvoorbeeld Ericsson, 2006). Feedback kan uit verschillende bronnen komen, zoals van collega's studenten of het schoolmanagement.

Peer feedback is inmiddels een instrument dat veel wordt toegepast in de opleiding van leraren (zie Sluijsmans, 2002) maar tot op heden niet of nauwelijks als instrument voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders zelf wordt ingezet. Ook het elkaars lessen observeren en hierop feedback geven, wordt nauwelijks toegepast (Nevin, Thousand & Villa, 2009). Concrete informatie over de leerprestaties van de studenten blijkt een belangrijk instrument om het eigen handelen als docent onder de loep te nemen, maar in veel onderwijssettings ontbreken de mechanismen om deze informatie over prestaties terug te geven aan de onderwijsstaf (Hattie, 2005). Frequentie informatie over studentprestaties, aldus Hattie, blijkt één van de krachtigste mechanismen te zijn om de kwaliteit van onderwijsleerprocessen te verbeteren

### *Leren door Self-Study*

Kenmerkend voor professionals is de noodzaak tot systematische reflectie op opvattingen, kennis en routines. Langs deze weg ontstaat inzicht in en bereidheid tot verandering van het eigen functioneren. Het afgelopen decennium is de aandacht voor benaderingen die dit beogen sterk gegroeid, waarbij met name Self-study één van de meest frequent genoemde benaderingen is. Kenmerkend voor Self-study is het (Hamilton, Loughran & Marcondes, 2009):

- Vastleggen van de eigen ervaringen
- Linken van de eigen ervaringen aan (onderzoeks)literatuur
- Focus op die aspecten van je handelen dat je verder wilt onderzoeken
- Vastleggen van datgene wat je hebt onderzocht
- Delen van je inzichten met collega's, onder andere door publicaties.

Self-study is een krachtige manier om het eigen handelen en leren te verbinden met reeds beschikbare inzichten. Daarmee ontstijgt Self-study het niveau van de individuele en persoonlijke ervaringen. Door de uitkomsten van de Self study te delen met collega's draagt het bij aan de verdere ontwikkeling van de kennisbasis. Er is de afgelopen jaren een internationaal netwerk ontwikkeld van lerarenopleiders die Self-study als methodiek verder

ontwikkelen en hierover publiceren (zie Loughran, Hamilton, LaBoskey & Russel, 2004; Kosnick, Beck, Freese & Samaras, 2006) en binnen de AERA is er een Special Interest Group over deze thematiek (zie <http://s-step.wikispaces.com/>).

In ons land heeft het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit een project opgezet waarin lerarenopleiders aan de hand van de methodiek van Self-study werken aan het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk. Deze onderzoeken zijn in de vorm van artikelen in het *Velon Tijdschrift* voor de gehele beroepsgroep beschikbaar gekomen (zie bijvoorbeeld het artikel van Morshuis (2009)).

### *Leren door standaarden*

Hoewel in veel landen inmiddels standaarden voor docenten zijn geïntroduceerd, zijn standaarden voor lerarenopleiders nagenoeg onontgonnen terrein. De *Velon* en de Association for Teacher Educators in de VS hebben wel standaarden ontwikkeld. In ons land is door de *Velon* op aandrang van het ministerie, deze standaard tien jaar geleden geïmplementeerd. De standaard omvat alle aspecten van het beroep van lerarenopleider en is gebaseerd op onderzoek naar taken en verantwoordelijkheden van deze beroepsgroep (zie Koster & Dengerink, 2001; Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels, 2005). Als referentiepunt hanteert de standaard de complexiteit van het werk van de gemiddelde lerarenopleider. Inmiddels is de standaard verder ontwikkeld en er wordt een onderscheid gemaakt in een standaard voor instituutopleiders en er is een versie voor schoolopleiders beschikbaar.

Door middel van een registratietraject kunnen individuele lerarenopleiders aantonen dat zij voldoen aan de eisen zoals die in de standaard zijn verwoord. Het registratietraject omvat een zelfanalyse, het maken van een ontwikkelplan, het samenstellen van een portfolio waarmee aangetoond wordt dat de leerpunten uit het ontwikkelplan zijn gerealiseerd en de beoordeling van het portfolio. Indien de beoordeling uitwijst dat de kandidaat aan de eisen voldoet, wordt deze opgenomen in het beroepsregister van lerarenopleiders. De registratie geldt voor vier jaar waarna herregistratie plaats dient te vinden.

De ervaringen tot op heden zijn positief, getuige het groeiende aantal deelnemers aan het registratietraject. Het traject wordt door deelnemers hogelijk gewaardeerd als een belangrijke ontwikkelingsactiviteit in de eigen beroepsloopbaan. De reflectie op het eigen beroepsmatige handelen wordt door veel lerarenopleiders echter als lastig ervaren en heeft niet altijd de kwaliteit die vereist is voor het maken en uitvoeren van een gedegen ontwikkelingsplan (Dengerink, 2009).

### **Tot slot**

In de vorige paragraaf is ingegaan op activiteiten die relevant zijn voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Hierbij is een aantal opmerkingen te maken. Ten eerste is bovenstaande beschrijving van activiteiten limitatief met een focus op een beschrijving van de meest voorkomende activiteiten. Ten tweede is de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders niet te reduceren tot één type activiteiten; doorgaans is er sprake van een variatie in activiteiten. Zo kan deelname aan een netwerk resulteren in de wens om onderzoek te verrichten of een opleiding te volgen en leidt de opleiding weer tot een



versterking van het netwerk. Ten derde is hier alleen op self-study ingegaan. Meer informatie over leren door onderzoek te doen is te vinden in het domein "Onderzoek".

Ten vierde is het vraagstuk van de professionele ontwikkeling van de lerarenopleiders lange tijd veronachtzaamd, maar de noodzaak hier meer gerichte aandacht aan te besteden neemt toe. Zeer belangrijk is het om hiermee al te starten bij aanvang van de loopbaan als lerarenopleider. Het ingroeien in het beroep van lerarenopleider, ook wel inductie genoemd, is immers niet van problemen gespeend. Beginnende lerarenopleiders worden vaak niet als beginners beschouwd, zowel niet door hun collega's als door het management van het opleidingsinstituut (Van Velzen, Van der Klink, Swennen & Yaffe, 2010) en dientengevolge worden er geen maatregelen (zoals mentoraat) getroffen om hen te ondersteunen. Ook (h)erkennen starters zelf niet altijd dat zij moeten ingroeien in hun nieuwe beroep. Ze blijven dan bijvoorbeeld de leraar of de onderzoeker die zij voordien waren en ontwikkelen niet ten volle een professionele identiteit als lerarenopleider die leraar van leraren is (Murray, Swennen, & Shagrir, 2009). Meer aandacht vanuit de lerarenopleiding voor de inductie is noodzakelijk zowel vanuit het perspectief van het vergroten van de professionele kwaliteit van lerarenopleiders als ook om er voor te zorgen dat zij niet na enkele jaren het beroep verlaten.

## Literatuur

Baldwin, T.T., Ford, J.K. & Naquin, S.S. (2000). Managing transfer before learning begins: enhancing the motivation to improve work through learning. *Advances in developing human resources*, 8, 23-35.

Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teacher and Teacher Education*, 21, 219-225.

De Jager, H. & De Mok, A.L. (1978). *Grondbeginselen der sociologie. Gezichtspunten en begrippen*. Leiden/Antwerpen: Stenfert Kroese.

Dengerink, J. (2009). 10 jaar beroepsstandaard: een overweging. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(3), 53-54.

Ducharme, E. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College Press.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.

Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, pp. 683-703. Cambridge: Cambridge University Press.

Gielen, E., Streumer, J. & van der Klink, M. (2004). Het bevorderen van transfer naar de werksituatie [improving transfer to the job] In J. Streumer & M. van der Klink (Eds.) *Leren op de werkplek*, pp. 185-202. Den Haag: Reeds Elsevier.

Hamilton, M.L., Loughran, J. & Marcondes, M.I. (2009). Teacher educators and the self-study of teaching practices. In Swennen, A. & Van der Klink, M. (Eds.) *Becoming a Teacher Educator*, pp. 205-217. Dordrecht: Springer.

- Hattie, J. (2005). *Using data to support learning. What is the nature of evidence that makes a difference to learning?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research 2005.
- HBO-raad (2010). *Investeringsagenda*. Den Haag: HBO-raad.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 189-206.
- Kosnik, C. Beck, C., Freese, A. & Samaras, A. P. (Eds.) (2006). *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional and program renewal*. Dordrecht: Springer Press.
- Koster, B. & Dengerink, J. (2001). Towards a professional standard for Dutch teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 343-353.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, Th. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- Kwakman, K. (2001). Leren van professionals tijdens de beroepsuitoefening. In Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (red.). *Human Resource Development. Organiseren van het leren*, pp. 229-242. Samson.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Dissertatie. Nijmegen: KUN.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. (2004). (Eds.). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Morshuis, J. (2009). Stage-ervaringen: studenten tussen persoon en professie. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(1), 36-41.
- Murray, J. (2010). Towards a new language of scholarship in teacher educators' professional learning? *Professional Development in Education*, 36(1/2), 197-209.
- Murray, J., Swennen, A. & Shagrir, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identities. In Swennen, A. & Van der Klink, M. (Eds.), *Becoming a Teacher Educator*, 29-43. Dordrecht: Springer.
- Nevin, A.I., Thousand, J.S. & Villa, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators. What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25, 569-574.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Dissertatie. Delft: Eburon.
- Roodbol, P.F. (2005). *Dwaallichten, struikeltochten, toewegen en zangsporen. Onderzoek naar taakherschikking tussen verpleging en arts*. Academisch Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

- Ruit, P. (2009). Een onderzoek naar het opleiden van schoolopleiders. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(4), 51-58.
- Sluijsmans, D.M.A. (2002). *Student involvement in assessment: The training of peer assessment skills*. Dissertatie: Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Smith, K. (2010). Professional Development of Teacher Educators. *International Encyclopedia of Education (third edition)*, pp. 681-688.
- Snoek, M., Swennen, A. & Van der Klink, M. (2010). The teacher educator: A neglected factor in the contemporary debate on teacher Education. In: Hudson, B., Zgaga, P. & Astrand, B. (Eds.) *Advancing quality cultures for teacher education in Europe. Tensions and opportunities*, pp. 33-48. Umea: Umea School of Education, Umea University.
- Swennen, A. & Bates, T. (2010). The professional development of teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1/2), 1-7.
- Van der Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. (in press). All by myself. Research into employees' informal learning experiences. *International Journal of Human Resource Development & Management*.
- Van der Klink, M., Van der Heijden, B.I.J.M. & Boon, J. (submitted) Does Learning Really Matter? Exploring the Contribution of Formal Training and Informal Learning to the Employability of University Staff Members.
- Van Eekelen, I.M. (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. PhD Thesis. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A. & Yaffe, E. (2010). The induction of teacher educators: The needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1/2), 61-75.
- Van Velzen, C. & Van der Klink, M. (2009). In gesprek met staatssecretaris Van Bijsterveldt over de samenwerkingsverbanden Opleiden in de school. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(4), 38-40.
- Verloop, N. & Kessels, J. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83(4), 301-321.
- Yogev, S. & Yogev, A. (2006). Teacher educators as researchers: A profile of research in Israeli teacher colleges versus university departments of education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 32-41.

## 8. ORGANISATIE

### 8.3. Welke mogelijkheden zijn er om als lerarenopleider te professionaliseren?

8.3.2a. Praktisch perspectief: Welke mogelijkheden zijn er binnen Pabo Arnhem om te professionaliseren? - *Rien van Domburgh en Marijke Gommers*

#### **Een interview**

Bovenstaande vraag stelde Marijke Gommers per email aan de directeur van de opleiding waar zij werkt, Rien van Domburgh. Hieronder hun correspondentie.

---

**From:** Gommers Marijke  
**Sent:** Monday, December 13, 2010 10:41 PM  
**To:** Domburgh Rien van  
**Subject:** Start interview

Dag Rien, zoals mondeling afgesproken hier de (brede) startvraag:

#### **Welke mogelijkheden zijn er binnen Pabo Arnhem om te professionaliseren?**

Met de kerstvakantie in het vooruitzicht kan ik me voorstellen dat je de vraag na de vakantie oppakt!

Vriendelijke groet, Marijke

---

**Van:** Domburgh Rien van  
**Verzonden:** maandag 17 januari 2011 17:43  
**Aan:** Gommers Marijke  
**Onderwerp:** RE: Start interview

Dag Marijke,

Ik heb even tijd om met je vraag bezig te gaan. Ik wil een aantal onderscheiden maken bij professionalisering.

- Individueel, gericht op persoonlijke groei en aansluitend bij persoonlijke wensen.
- In het kader van de rollen die in de organisatie worden gespeeld, passend in het professionaliseringsbeleid van de pabo. Dit is opgenomen in het professionaliseringsplan met rollen en niveaus. Ik doe dit als bijlage bij deze mail. Dit plan wordt jaarlijks gemaakt en bijgesteld door directie, curriculumgroep en coördinatoren en volgt de organisatieontwikkeling. Als er in de organisatie een nieuw model wordt ingevoerd worden de collega's daarin geschoold. Als er vanuit de omgeving aandacht komt voor specifieke onderdelen (toetsing bv.) dan komt dat op de scholingsagenda. Als de organisatie kiest voor PGO dan komt dat op de scholingsagenda. Dit is dus deels volgend

Bij de individuele professionalisering gericht op persoonlijke groei en aansluitend bij persoonlijke wensen is er heel wat mogelijk:

- Ieder heeft een persoonlijk budget dat hij redelijk vrij kan invullen.

- Er is een gericht beleid richting masters en promoveren. Collega's die daarin interesse hebben kunnen dat kenbaar maken en er wordt met hen meegedacht en gezocht naar mogelijkheden.
- Er is de mogelijkheid om gebruik te maken van de lerarenbeurs. Collega's krijgen altijd de formatie waarop ze volgens de lerarenbeurs recht hebben op hun jaartaak zodat ze ook echt kunnen studeren.
- Er is de mogelijkheid om gebruik te maken van trajecten zoals het Freudenthal Instituut voor docenten rekenen/wiskunde of de VELON-registratie voor opleiders.
- Ik vind talentontwikkeling onze kernkwaliteit. Daarom zoek ik altijd naar mogelijkheden om op drie niveaus daaraan te voldoen: kinderen, studenten, collega's. We moeten het voorbeeld geven aan onze studenten. Ik juich het toe als collega's doorscholen, zelfs als dat betekent dat ze op termijn de opleiding verlaten omdat we niet meer het juiste werk kunnen bieden.

In het algemeen vind ik de grootste uitdaging op het gebied van professionalisering om de match te vinden tussen de individuele biografie en groei en de mogelijkheden van de organisatie. Dat is een dynamisch levendig proces, liefst in een open cultuur waarin kwaliteitsgroei gestimuleerd wordt. Ik geniet erg van het zien groeien van mensen en zie de organisatie als een groei- en leeromgeving voor alle participanten (medewerkers en studenten).

Is dit voldoende voor de eerste ronde? Misschien kun je je eigen route door de opleiding als voorbeeld nemen. Voor mij ben je in elk geval een inspirerende voorbeeldmedewerker die optimaal de professionaliseringsmogelijkheden koppelt aan inzet in de organisatie.

Groet, Rien

---

**Van:** Gommers Marijke

**Verzonden:** zaterdag 22 januari 2011 12:32

**Aan:** Domburgh Rien van

**Onderwerp:** vervolg interview

Dag Rien, je opsomming geeft al een mooi concreet beeld van de mogelijkheden op onze opleiding. Ik kan aan veel items mijn persoonlijke ervaring koppelen.

- Individueel, gericht op persoonlijke groei en aansluitend bij persoonlijke wensen.

Vanaf de start in 1998, toen ik 'slechts' tweetiende werkzaam was voor de pabo als stagebegeleider op locatie en vervolgens als docent binnen thema eerste jaar (koppeling van theorie aan de praktijk) werd aangesteld heb ik iedere gelegenheid genomen en gekregen om mijn persoonlijke groei en wensen te kunnen ontwikkelen.

Als voorbeeld: ik werkte reeds lang in het basisonderwijs en had van daaruit veel ervaring opgedaan om te gaan met groepsdynamische processen. Bij aanvang van mijn rol als docent bleek dit in het werk met jong-volwassenen andere interventies te vragen. Ik mocht me toen direct aansluiten bij een training die voor tweedejaars docenten werd gegeven over dynamiek in jou (w) lessen (IVLOS, Universiteit van Utrecht). Hier heb ik tot op heden van dagen nog veel profijt van. Ik pas de interventies toe in de begeleiding van de groepen

studenten, maar ook gebruik ik de invalshoeken en oefeningen bij de begeleiding van de lio'ers.

Nog een voorbeeld: Inleiding in het begeleiden van kernreflectie (Instituut voor Multi-level Learning). Als oud-klosser was systematische reflectie een nieuw item voor me. Als juf deed ik dat uiteraard iedere dag als reflectie op mijn eigen handelen in relatie tot de kinderen, gebeurtenissen, meer of minder goede lesactiviteiten, maar niet op een systematische manier. Wat mooi was om te ervaren dat ik intuïtief als juf al uitging van kernkwaliteiten van 'mijn' kinderen. Ik rekende ze nooit af op datgene wat ze nog niet konden, maar ging altijd uit van datgene wat ze al wel konden om van daaruit mijn begeleiding en aanbod op hun ontwikkeling af te stemmen. In mijn rol als studieloopbaanbegeleider, docent pedagogiek, teamleider is de tweedaagse training 'Kernreflectie' in mijn gesprekken en benadering van studenten en collega's nog steeds de leidraad. Uitgaan van kwaliteiten en van daaruit kijken hoe deze in te zetten om de ideale situatie te bereiken.

Wat een olievlekwerking tot gevolg heeft gehad is mijn Velonregistratie; na anderhalf jaar als opleider gewerkt te hebben, attendeerde jij mij op de pilot 'Assessment en Registratie Beroepskwaliteit lerarenopleiders' (Velon 2001). Vol enthousiasme heb ik me toentertijd ook op dit project gestort. Het was een zwaar traject; mijn geloofwaardigheid als lerarenopleider werd door anderen in twijfel getrokken, omdat ik nog maar kort werkzaam was als lerarenopleider en vanuit de praktijk het beroep ben ingerold. Gelukkig heb ik de beoordelaars kunnen overtuigen van mijn kwaliteiten en ben in de eerste groep geregistreerde lerarenopleiders opgenomen. Voor mij belangrijk als legitimatie naar anderen dat ik het werk wat ik met veel passie en enthousiasme doe, ook als professional op niveau kan inzetten. Uit deze registratie zijn weer nieuwe projecten voortgekomen in de loop van de jaren (werkgroep belero (begeleiden van beginnende lerarenopleiders); nu de nieuwe werkgroep opleider van opleiders; lid van de ontwikkelgroep Kennisbasis). Scholingsmomenten bij uitstek: in gesprek met andere professionals ons beroep op de kaart zetten en meedenken over professionalisering! Een geweldige uitdaging, waar ik enorm van geniet.

- In het kader van de rollen die in de organisatie worden gespeeld.

Vanaf het moment dat mijn rol in de opleiding werd uitgebreid met de taak van teamleider, (met daarbij een aantal vernieuwingsprojecten als invoering digitaal portfolio, opzet van een gestructureerde studieloopbaanbegeleiding, definiëring van de rollen teamleider/coördinatoren) heb ik geparticipeerd in projectgroepen. Mijn leerstijl learning by doing samen met collega's werd hier perfect bediend. In de loop der tijden is daar de theoretische invalshoek als belangrijke bijdrage voor professionalisering voor mij steeds waardevoller geworden. Mijn persoonlijk budget kan ik volledig besteden aan boeken die mij inspireren om mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling te blijven sturen.

Daarnaast kreeg ik ook de ruimte om masterclasses, conferenties, studiedagen e.d. te bezoeken. Eentje die nog op mijn netvlies staat is de masterclass van Daniel Kim 'Een systeembenadering van duurzame ontwikkeling', georganiseerd door de Stichting Duurzaam Leren. Het meest bijzondere wat ik hierbij heb ervaren, is dat veel puzzelstukken, opgedaan door ervaring en theoretische onderleggers, samenkwamen in een voor mij bruikbaar model. Datgene wat ik heb geleerd kan ik in mijn dagelijks handelen met mijn team en in het werken met studenten (m.n. bij de minor onderwijskundig leiderschap) inzetten.

In de loop der jaren waarbij mijn rollen en taken zijn uitgebreid tot een bijna volledige baan heb ik bij ieder functioneringsgesprek aan kunnen geven waar mijn scholingsbehoefte ligt. In vrijwel alle gevallen is dit door jou als mijn leidinggevende gehonoreerd. Een enkel keer gaf je aan dat het misschien niet zo'n goed plan was, maar dat kwam vooral voort uit bescherming van mijn uren/taken en niet vanuit het gegeven dat het niet waardevol zou kunnen zijn. Want dat is wel mijn grootste valkuil, bij alles wat wordt aangeboden of wat op mijn pad komt of wat ik zelf uitzoek zie ik waardevolle ontplooiingskansen die ik in onze organisatie in kan zetten. De match tussen werk/prive hebben we dan ook regelmatig besproken.

Uit jouw tekst: In het algemeen vind ik de grootste uitdaging op het gebied van professionalisering om de match te vinden tussen de individuele biografie en groei en de mogelijkheden van de organisatie.

Brengt mij bij de volgende (misschien wel laatste) vraag:

**Kun je concreter beschrijven wat jouw rol als leidinggevende hierbij is, ook gezien vanuit het perspectief van duurzaamheid?**

Dank en groet, Marijke

---

**Van:** Domburgh Rien van

**Verzonden:** zondag 23 januari 2011 14:33

**Aan:** Gommers Marijke

**Onderwerp:** RE: vervolg interview

Dag Marijke,

Een mooi verslag van jezelf. Je bent een modeldocent wat persoonlijke groei en organisatie-ontwikkeling betreft. Ik ga op je vraag nu wat sneller in en veralgemeen jouw voorbeeld.

In het R&O-gesprek of in gesprekken tussendoor komen twee systemen bij elkaar: de persoon en de organisatie. Er zitten twee mensen bij elkaar: de medewerker en ik als leidinggevende. In het algemeen heeft de medewerker een aantal eigenschappen, waarvan de leeftijd en de professionele geschiedenis redelijk objectief zijn en bekend bij beide. Daarnaast een aantal zaken die in de competentiesfeer liggen, deels bij de medewerker bekend, en voor een ander deel bij mij en andere collega's. Op dit gebied speel ik een spiegelfunctie. Dan zijn er nog wensen, nog niet aangeboorde en getoonde diepere lagen in de persoon. Die komen soms in het gesprek naar voren, soms zie je ze in de wandelgangen. Een belangrijke rol speelt de persoonlijke biografie in de thuisomgeving. Die wordt vaak gescheiden gehouden van de werkomgeving maar daarmee doen we elkaar te kort. Als iemand bv. een scheiding meemaakt (een kind of kleinkind krijgt, een ziekte hem overkomt etc) is wat hij daar doorleeft/leert van wezenlijk belang ook voor zijn positionering in het werk. Ik deel dan vaak mijn eigen ervaringen en geef de persoon in kwestie aan dat zijn persoonlijke ontwikkelingsplan bestaat uit het zoeken van een nieuwe balans in het persoonlijk leven. Dat werkt bevrijdend voor de medewerker: wat hij thuis uitzoekt en waarmee hij worstelt wordt door de leidinggevende als waardevolle bijdrage gezien aan het werk. Ik heb al veel medewerkers in dit soort situaties zien opbloeien. Ik vind het passen in ons type werk (je zet jezelf als persoon in als belangrijkste instrument en als dat instrument

aan zichzelf werkt, werkt het dus ook in het belang van de organisatie) maar ik vind het eigenlijk in elk type werk passen. Dat vind ik horen bij duurzaam personeelsbeleid. Een andere zijde betreft de mogelijkheden en de ontwikkelingsgang van de organisatie. Die moet ik als leidinggevende het beste kennen (ik ben vrijgesteld om net wat verder te kijken en heb net wat meer contacten en daardoor overzicht) en de perspectieven die ik zie breng ik in deze gesprekken in. Dat betekent dat de medewerker vaak geïnspireerd naar buiten gaat omdat hij nieuwe perspectieven heeft gezien. Een voorbeeld is de bezuinigingsoperatie en de overformatie. Het is dan een uitdaging om te zoeken naar nieuwe inspirerende mogelijkheden die in de organisatie mogelijk zijn en die passen in de biografische ontwikkeling van de medewerkers. Ik stimuleer in deze situatie ook om te gaan professionaliseren met gebruikmaking van een lerarenbeurs of mogelijkheden die de HAN biedt en daarmee je individuele mogelijkheden te vergroten. Het effect is altijd positief want studie betekent even van een afstandje en gesteund door theorievorming en medestudenten naar de eigen situatie en de organisatie kijken en mijn ervaring is dat er dan altijd verfrissende nieuwe initiatieven ontstaan die weer nieuwe mogelijkheden open leggen. Eigenlijk heel constructivistisch: je cocreëert je eigen toekomst en voorkomt dat je in een slachtofferrol komt en passief wordt. Ik ben er van overtuigd dat in een organisatie een enorme hoeveelheid talenten sluimeren die zichtbaar worden in de juiste omstandigheden. En die omstandigheden kan ik samen met de medewerkers beïnvloeden. Dat vind ik duurzaam personeelsbeleid en een mooi voorbeeld voor onze studenten.

Ik kan hier nog veel meer over vertellen maar dit is genoeg. Het raakt een gevoelige snaar bij mij, iets waarvoor ik onderwijs zo belangrijk vind: talentontwikkeling op alle lagen met betrokkenheid van alle participanten. Je gebruikt de omgeving, ook je werk om jezelf te realiseren.

Ik lees momenteel een boek van de NOVIB, van Pierre Chavot: 'Schoolkinderen van de wereld' met als openingscitaat van Mandela: 'Onderwijs is het meest krachtige wapen om de wereld te veranderen'. Dat geldt ook voor ons zelf in ons eigen 'wereldje'.

Groet, Rien

---

**Van:** Gommers Marijke

**Verzonden:** zondag 23 januari 2011 19:30

**Aan:** Domburgh Rien van

**Onderwerp:** RE: vervolg interview slot?

Dag Rien,

Een mooie persoonlijke concretisering en veralgemenisering. Ik denk voor nu voldoende om een praktijkbijdrage te leveren aan de kennisbasis. Fijn dat je er de tijd voor vrij kon maken, maar dat is geheel volgens de inzet en stijl die ik van je gewend ben! Ook bedankt voor je complimenten t.a.v. mijn voorbeeldrol. Volgens mij mag ik dit jaar voor de tweede keer de herregistratie doen, dus ik kan dit mooi als bewijsmateriaal inzetten!

Vriendelijke groet, Marijke



## 8. ORGANISATIE

### 8.3. Welke mogelijkheden zijn er om als lerarenopleider te professionaliseren?

#### 8.3.2b. Praktisch perspectief: Opzetten van scholing voor schoolopleiders - *Leonie Peters*

*Tijdens de pilot 'opleiden in school' sprak ik met een zeer gewaardeerde collega-coach. Hij deelde zijn gedachten met mij: "Weet je, ik kan best goed coachen, dat durf ik wel te zeggen. Maar ik weet eigenlijk niet hoe ik moet opleiden, dat is heel wat anders. Ik ben nu opleider. Wat moet ik eigenlijk kunnen en kennen? en hoe breng ik dat dan over?"*



#### Wie zijn wij?

Het Candea College in Duiven is een brede scholengemeenschap. Het is een door het ministerie erkende Academische Opleidingsschool en heeft een samenwerkingsverband met diverse lerarenopleidingen. De Academische Opleidingsschool van het Candea College maakt onderdeel uit van de Academische Opleidingsschool Quadraam. Met Hogeschool Windesheim is er een overeenkomst gesloten over de begeleiding en certificering van dit scholingstraject. Als Algemeen Begeleider School en gecertificeerd (Velon) schoolopleider kreeg ik de opdracht scholing voor de SPD's en de schoolopleiders te organiseren en uit te voeren. In deze bijdrage wordt aandacht besteed aan de visie van de school, de interne organisatie en vervolgens komt de samenwerking met de hogeschool aan bod.



#### Onze visie op de schoolopleider opleiden in school

Onze visie op de schoolopleider is de volgende. De schoolopleider heeft een voorbeeldfunctie<sup>12</sup> en denkt dus ook na over zijn eigen lessen en over het verbeteren van zijn bekwaamheden als docent. De schoolopleider heeft kennis van de nieuwste ontwikkelingen rondom leren en lesgeven en laat dit in zijn eigen praktijk zien<sup>13</sup>. Een goede leerkracht doet er echt toe<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A., (2007). The teacher educator as a role model, *Teaching and Teacher Education* 23, p. 588.

<sup>13</sup> Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), p. 1029.

<sup>14</sup> Day, C. (2004). *Passion for teaching*. London: RoutledgeFalmer

Het is belangrijk dat er goede docenten zijn, blijven en komen. Omdat we zo gepassioneerd met onze 'kinderen' bezig zijn, steken we veel energie in het opleiden in de school. Dat betekent dat we ook in overleg met de instituten nadenken en vorm geven aan de professionalisering van de leerwerkplekbegeleiders en de opleiders. We baseren ons daarbij op het concept van *Schoolbased teacher education* (Swennen<sup>15</sup>):

*'Teacher education is embedded in the overall process of school development and professional development of all teachers. A professional development school is based on collaborative relationships between teacher educators and teachers. It is a school in which not only student teachers are educated, but also the place where teacher educators and teachers can collaborate on research and development.'*

Swennen<sup>16</sup> schrijft ook:

*'teachers who work in professional development schools are encouraged to experiment and take risks. Staff members are involved in trying out and evaluating new practices both in designing and mentoring processes as in organisational development.'*

Het leren op de werkplek is en wordt steeds belangrijker. Je mag experimenteren en fouten maken. Neem risico's, probeer uit! De schoolopleider is een belangrijke spil in zijn team, afdeling of school. Vandaar dat wij de scholing zo willen organiseren dat er aandacht is voor organisatieontwikkeling, leren, ontwerpen en begeleiden van processen. Voor competentiegericht opleiden en beoordelen, voor (constructivistisch) verbinden van theorie met de praktijk en vice versa. Niet hoogdravend maar praktisch en realistisch.

Intern hebben we deze visie besproken met de schoolpracticumdocenten, opleiders, studenten en natuurlijk de directie. Ook dat proces was spannend en leverde veel bruikbare ideeën op.

(Swennen<sup>17</sup>):

*'...as section has indicated then, teacher educators work in complex social contexts in which many differing actors and stakeholders have legitimate- and often differing- goals'.*

Aan begeleiden besteden we op het Candea College veel aandacht. Uit onderzoek is gebleken dat de begeleider op de werkplek een significante rol speelt<sup>18</sup>. Uit Geldens' onderzoek blijkt dat onder andere het volgende bijdraagt aan een krachtige leeromgeving: een doorgaande leerlijn, samenwerkingsafspraken, mentoring en coaching. Zij stelt ook:

*'Uit de onderzoeksliteratuur komt naar voren dat adequate begeleiding op de werkplek cruciaal is voor het leren van (aanstaande) leraren.'*

---

<sup>15</sup> Swennen, A., & Van der Klink, M., (2008). *Becoming a Teacher Educator*,. Dordrecht: Springer Publishers

<sup>16</sup> Swennen, A., & Van der Klink, M *Becoming a Teacher Educator*, p. 61.

<sup>17</sup> Swennen, A., & Van der Klink, M *Becoming a Teacher Educator*, p. 33.

<sup>18</sup> Geldens, J.J.M. 2007. *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving* (Proefschrift ). Nijmegen: Radbouduniversiteit, pp 32.-34.

## De organisatie van de scholing

De vraag is dus: wat heeft een schoolopleider nodig? Hoe organiseer je dat? Hier ben ik mee aan de slag gegaan. Ik ben bij een aantal instituten langs gegaan. Daar heb ik gesproken met deskundigen, lerarenopleiders en studenten. Ik heb mijn contacten in allerlei netwerken geraadpleegd: 'hoe doe jij dat op jouw school?'... Het leidde tot veel uurtjes nadenken, lezen en 'erboven hangen'.



Birgit Pfeifer van de School of Education van Windesheim, heeft mij gesteund. Zij was mijn coach, supervisor en trainer. We hebben eerst alle competenties (Velon) bekeken. Vervolgens zijn daar onderwerpen aan gehangen:

- De drieslag (zie Beroepsstandaard ) en de domeinen
- Leren van mensen
- Leren van organisaties
- Leren en innoveren (onderzoek)
- Competentiegericht opleiden en beoordelen
- Begeleiden van collega's (i.o)
- (Didactiek van ) Opleiden van collega's (i.o)
- Ontwikkelen van eigen visie, missie, kennis en vaardigheden

Ook theorie? Ja, allerlei (wetenschappelijke) artikelen (Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders), achtergrondmateriaal, stukken uit literatuur en materiaal van internetsites (Ruud de Moor, leraar24 etc.) . Daarna hebben we gekeken naar onze didactische visie. Ik heb alles in themamiddagen 'gegoten'. Opdrachten gezocht en gemaakt, ppt 's , filmpjes en een heuse map als naslagwerk<sup>19</sup>. Iedere maand ben ik naar Zwolle gereisd. Daar hebben we het materiaal bekeken en besproken.

Het was soms een ongelofelijk gevecht vooral met mezelf... Doe ik het wel goed? Is dit wel voldoende?

Ook de uitvoering, het geven van de scholingsmiddagen was spannend. Het verliep allemaal prima, een geweldige groep, fantastische deelnemers c.q. nieuwe collega-schoolopleiders. Ik heb veel van ze geleerd.

---

<sup>19</sup> Van de Ven, P-H. (2009). Reflecteren, het belang van kennis, *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 1.

## Terugblik en toekomstplannen

Inmiddels hebben we de eerste twee jaren goed afgerond en zijn we bijna vier jaar verder. We hebben op Quadraam er negen prima opleiders bij. De evaluatie leverde waardevolle tips en tops op. Een aantal van de deelnemers zit op dit moment in het registratietraject.

Alle opleiders kunnen zich verder professionaliseren. Vorige maand zijn we gestart met een nieuwe scholingsronde. Kwaliteit en borging van onze kwaliteit zijn op dit moment speerpunten. Ook worden deze taken en rollen opgenomen in bijvoorbeeld functioneringsgesprekken. Zelf denk ik dat we steeds meer gaan samenwerken met de lerarenopleidingen. Wij zijn samen verantwoordelijk voor het opleiden van nieuwe docenten en ook steeds meer voor het professionaliseren van zittende docenten<sup>20</sup>. Ik heb de samenwerking met de deskundigen van de hogeschool als erg fijn ervaren. Graag wil ik in het bijzonder Joke Rentrop (Ivlos), Eric Bolhuis en Birgit Pfeifer (Windesheim) bedanken.

---

<sup>20</sup> Vermunt, J. (2006). *Docenten van deze tijd: leren en laten leren*, (Oratie). Utrecht: UU, p. 22.

## 8. ORGANISATIE

### 8.4. Hoe is de kwaliteitszorg vormgegeven binnen de opleiding?

8.4.1a. Theoretisch perspectief: Waarborgen voor het niveau en de kwaliteit van de lerarenopleiding - *Obe de Vries, Inge de Wolf en Annette Roeters*

#### Inleiding

Waarborgen voor niveau en kwaliteit staan of vallen met toetsing aan de hand van criteria. In dit lemma passeren eerst enkele actuele criteria voor lerarenopleidingen en lerarenopleiders de revue. Daarna komt de praktijk van toetsing van opleidingen aan bod. Dit leidt tot discussie over de mate van waarborg voor kwaliteit en niveau. Tot slot volgen enkele suggesties voor verdieping.

#### 1. Criteria

De strekking van het boek “ZEN en de kunst van het motoronderhoud” is dat kwaliteit als zand door je vingers glijdt. Het is een ongrijpbaar begrip: steeds als je denkt te pakken te hebben wat het is, schuift het achter de horizon (Pirsig, 1974). Als Pirsig hetzelfde had gezegd over niveau zou niemand verbaasd hebben opgekeken. Echter: stel dat deze typering van toepassing zou zijn op de kwaliteit van lerarenopleidingen en het niveau van afgestudeerden, hoe kunnen die dan worden geborgd? Criteria voor kwaliteit en niveau zijn dan een eerste stap. Hieronder wordt ingegaan op de volgende bronnen voor criteria: de WHW (Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek), NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie), de Wet BIO (Beroepen in het Onderwijs) en beroepsstandaarden.

#### *De WHW*

De WHW regelt het reilen van zeilen van het hoger onderwijs en bevat honderden bepalingen over de inrichting daarvan (WHW, 2011). Zij gaan bijvoorbeeld over onderwijs-examenregelingen, examinatoren, examencommissies, opleidingscommissies en klachtenprocedures, om slechts een handvol onderwerpen te noemen. Overeenkomstig de grondwettelijke fundering van de vrijheid van onderwijs zijn de bepalingen over kwaliteit en niveau echter beperkt. Bij het onderdeel ‘accreditatie’ staat dat het eindniveau gericht dient te zijn “op hetgeen gewenst en gangbaar is, bij voorkeur gemeten naar internationale standaard” (WHW, artikel 5). Hierna volgen nog enkele algemene formuleringen over onderwijsinhoud, onderwijsproces, opbrengsten van het onderwijs etc. De NVAO (zie hieronder) heeft daar verdere invulling aan gegeven. Wel is van belang dat uit de taakomschrijving voor universiteiten en hogescholen blijkt, dat in de opleidingen mede aandacht moet worden geschonken aan de persoonlijke ontplooiing en aan de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef (WHW, artikel 1.3). Wat betreft Nederlandstalige studenten dient mede de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands te worden bevorderd. Voor de lerarenopleidingen worden in de WHW geen specifieke niveau- of kwaliteitseisen vermeld. Wel wordt voor de opleiding leraren basisonderwijs verwezen

naar een desbetreffend besluit. Ook zijn er voor sommige lerarenopleidingen voorzieningen voor specifieke instroomeisen (onder andere voor de lerarenopleidingen op het gebied van de kunst).

## NVAO

Sinds 2002 is de NVAO het orgaan dat bij wet is belast met de accreditatie van alle bachelor- en masteropleidingen in Nederland en Vlaanderen. Accreditatie is "het verlenen van een keurmerk dat aangeeft dat aan bepaalde maatstaven is voldaan". Het is een voorwaarde voor bekostiging/financiering van een bachelor- of masteropleiding door de overheid, voor het recht om erkende diploma's af te geven en in Nederland een voorwaarde voor toekenning van studiefinanciering aan studenten. Toetsing en accreditatie door de NVAO is gebaseerd op de vaststelling dat de opleiding aan eisen van basiskwaliteit voldoet. Deze eisen heeft de NVAO beschreven in accreditatiekaders (NVAO, 2011). Een actueel voorbeeld van zo'n accreditatiekader staat in figuur 1.

<b>Beoogde eindkwalificaties</b>
<b>Standaard 1:</b> De beoogde eindkwalificaties van de opleiding zijn wat betreft inhoud, niveau en oriëntatie geconcretiseerd en voldoen aan internationale eisen.
<b>Onderwijsleeromgeving</b>
<b>Standaard 2:</b> Het programma, het personeel, en de opleidingsspecifieke voorzieningen maken het voor de instromende studenten mogelijk de beoogde kwalificaties te realiseren.
<b>Toetsing en gerealiseerde eindkwalificaties</b>
<b>Standaard 3:</b> De opleiding beschikt over een adequaat systeem van toetsing en toont aan dat de beoogde eindkwalificaties worden gerealiseerd.

*Figuur 1: NVAO-standaarden beperkte opleidingsbeoordeling (versie 6 december 2010)*

Wat betreft standaard 1 wordt in de toelichting onder andere gesteld dat de beoogde eindkwalificaties dienen aan te sluiten bij actuele eisen die vanuit het beroepenveld en het vakgebied worden gesteld aan de inhoud van de opleiding. Het NVAO-kader zelf geeft geen nadere specificatie wat betreft lerarenopleidingen.

De kwaliteitsstandaarden voor de beperkte opleidingsbeoordeling zijn van kracht als de instelling, waartoe de opleidingen behoren, de instellingstoets kwaliteitszorg met succes heeft doorstaan. Is dat niet het geval dan zijn er 13 aanvullende kwaliteitsstandaarden, behorende bij de zogeheten uitgebreide opleidingsbeoordeling. Deze standaarden liggen op

het vlak van programma, personeel, voorzieningen en kwaliteitszorg. Merendeels zijn het verbijzonderingen van de Standaard 2 uit de beperkte opleidingsbeoordeling.

Wat betreft het aspect niveau verwijst de NVAO naar de in Europa gangbare Dublin-descriptoren, die voor bachelor- en master-opleidingen indicaties geven voor het gevraagde niveau ten aanzien van kennis en inzicht, toepassen van kennis en inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden. Deze descriptoren zijn in 2003 ontwikkeld in het kader van het zogeheten Bologna-proces, dat beoogt de kwaliteit van opleidingen en de niveaus van afgestudeerden in Europa te verhelderen. Inmiddels zijn ze door vrijwel alle Europese hoger onderwijsinstellingen geaccepteerd.

### *De wet BIO*

Dankzij de wet BIO krijgen de Dublin-descriptoren wat betreft lerarenopleidingen een concrete vertaling in leraar-specifieke niveau-eisen. Deze wet is vanaf 1 augustus 2006 van kracht en stelt eisen aan leraren in het algemeen (Wet BIO, 2011). Hij biedt daarmee tevens een bruikbaar instrument om de eindkwalificaties van lerarenopleidingen te bewaken. De wet BIO kiest de insteek van bekwaamheidseisen en wel onder de volgende noemers: interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk en didactisch, organisatorisch, samenwerken met collega's en met de omgeving van de school, reflectie en ontwikkeling. Deze bekwaamheidseisen geven een indruk van het werkkterrein van de leraar en wat hiervoor van leraren wordt gevraagd. In de praktijk laten zij ruimte voor uiteenlopende interpretaties. Lerarenopleidingen hanteren deze bekwaamheidseisen ook, maar formuleren vaak aanvullende criteria per bekwaamheidseis. Ook het beschrijven van zogeheten authentieke situaties waarin de bekwaamheidseisen tot hun recht moeten komen kan leiden tot verduidelijking. Hierbij is het van belang dat het bij het eindniveau van de lerarenopleiding gaat om de startsituatie voor het beroep van leraar. Aan ervaren leraren mogen hogere eisen worden gesteld dan aan beginnende leraren.

### *Beroepsstandaarden*

Lerarenopleiders worden terecht gezien als belangrijke actoren bij het realiseren van kwaliteit van lerarenopleidingen en het niveau van afgestudeerden. De beroepsorganisatie VELON heeft dan ook al vroeg de noodzaak gezien van nadere specificering van criteria voor lerarenopleiders en deze geformuleerd in de vorm van een beroepsstandaard. Na een eerste poging eind jaren '90 is sinds 2003 voor instituutopleiders een tweede versie van de beroepsstandaard van kracht. In 2008 volgde een ontwikkelversie voor schoolopleiders. De twee beroepsstandaarden hebben veel overeenkomsten, maar een belangrijk kenmerk van de beroepsstandaard voor schoolopleiders is dat de verschillende groepen criteria zijn ondergebracht onder algemene competenties: de grondslag voor het opleiderschap, interpersoonlijk en (ped)agogisch, opleidingsdidactisch, organisatorisch, werken met collega's binnen de school, werken aan beleid en schoolontwikkeling, werken in een brede context en werken aan de eigen professionele ontwikkeling (VELON, 2011). In relatie tot de standaarden uit de NVAO-kaders geven beide beroepsstandaarden een concrete invulling van wat in de uitgebreide opleidingsbeoordeling door de NVAO van personeel wordt gevraagd, namelijk: "Het personeel is gekwalificeerd voor de inhoudelijke, onderwijskundige

en organisatorische realisatie van het programma". Overigens: in de beperkte opleidingsbeoordeling geldt deze eis evenzeer, maar daar is hij impliciet gelaten.

## 2. De praktijk

Uit het voorgaande blijkt dat op verschillende manieren wordt getracht middels criteria greep te krijgen op de kwaliteit van opleidingen en het niveau van afgestudeerden. Belangrijk is nu hoe in de praktijk met deze criteria wordt omgegaan: *"The proof of the pudding is in the eating"*. Geven de criteria dan inderdaad houvast of glippen zij zelf ook als zand door de vingers? Achtereenvolgens komen aan de orde: accreditatie, evaluaties door belanghebbenden, toezicht en de uiteindelijke eigen verantwoordelijkheid van instellingen.

### Accreditatie

Minimaal eens in de zes jaar dient een opleiding een positief accreditatiebesluit van de NVAO te verkrijgen om in aanmerking te komen voor erkenning door de overheid. Op basis van een zelf-evaluatie van de kant van de instelling/opleiding, meestal sterk gerelateerd aan de NVAO-standaarden, gaat een visitatiepanel na of een opleiding aan de gevraagde standaarden voldoet.

In de praktijk levert een visitatie voor de betreffende opleiding nogal wat voorbereidend werk op en wordt de visitatie zelf als een stressvolle gebeurtenis ervaren. Belangrijke gesprekspartners zijn het management en diverse commissies, zoals opleidingscommissie en examencommissie, zijn over het algemeen. In de regel vinden er ook gesprekken plaats met belanghebbenden, zoals studenten, docenten, alumni en afnemend veld. Deze laatste gesprekken gaan niet alleen over de opleiding, maar ook over de mate van betrokkenheid van belanghebbenden bij de kwaliteitszorg van de opleidingen, zoals gevraagd in Standaard 15 van de uitgebreide opleidingsbeoordeling (zie Figuur 2).

#### Kwaliteitszorg

**Standaard 13:** De opleiding wordt periodiek geëvalueerd, mede aan de hand van toetsbare streefdoelen.

**Standaard 14:** De uitkomsten van deze evaluatie vormen de basis voor aantoonbare verbetermaatregelen die bijdragen aan realisatie van de streefdoelen.

**Standaard 15:** Bij de interne kwaliteitszorg zijn de opleidings- en examencommissie, medewerkers, studenten, alumni en het afnemend beroepenveld van de opleiding actief betrokken.





*Figuur 2: NVAO-standaarden voor kwaliteitszorg in de uitgebreide opleidingsbeoordeling (versie 6 december 2010)*

Het visitatiepanel analyseert tevens lesmateriaal, modulebeschrijvingen, toetsen, werkstukken, scripties etc. Vrijwel nooit zijn er *live*-observaties van het onderwijs. In de praktijk is een zekere mate van *window-dressing* wel aanwezig. De opleiding zet graag zijn beste beentje voor en verhult zo mogelijk zwakheden. Door de nadruk op document-analyse en de vele gesprekken daarover wordt een visitatie en de daarop volgende accreditatie soms ervaren als een papieren exercitie.

#### *Evaluaties door belanghebbenden*

Betrokkenheid van belanghebbenden, zoals gevraagd in het NVAO-accreditiekader, is normaal gesproken – en ook los van de accreditatie – een zaak die opleidingen en instellingen zelf vaak zeer ter harte gaat. Instellingen en opleidingen leveren in de regel een behoorlijke inspanning om een goed beeld te krijgen van wat belanghebbenden vinden van de kwaliteit van een opleiding en het niveau van afgestudeerden. Om enkele voorbeelden te noemen: geregeld worden onderwijseenheden door studenten geëvalueerd, hetzij schriftelijk hetzij in persoonlijke of groeps gesprekken. Zij kunnen daarmee een indruk geven van de studenttevredenheid over de betreffende opleiding. De meningen van docenten kunnen in collegiaal overleg (*“learning community”*) gestalte krijgen en zo bijdragen aan een gedeeld kwaliteitsbesef. Ook in functionerings-, POP- of jaargesprekken kan de waardering van docenten in beeld worden gebracht. Opvattingen van het beroepenveld en alumni kunnen in informele contacten (bijvoorbeeld via stageplaatsen) of via geregelde overleggen en evaluaties worden vernomen. Al deze instrumenten dienen hetzelfde doel: bijdragen aan de aanscherping van kwaliteit en niveau, vaak langs de lijn van criteria zoals die door WHW, NVAO, Wet BIO of beroepsstandaarden worden gesteld.

Daarnaast zijn er natuurlijk ook meer directe uitingen van voor- of afkeur: studenten, die “met de voeten stemmen” en elders een opleiding kiezen, docenten die ontslag nemen en ergens anders juist niet of wel gaan werken, een beroepenveld dat geen of juist vooral afgestudeerden van bepaalde opleidingen aanneemt etc. In elk van de gevallen is het zinvol na te gaan wat daar de beweegredenen voor kunnen zijn en welke conclusies voor de opleiding getrokken kunnen worden.

#### *Toezicht*

In de WHW en de Wet op het Onderwijstoezicht (WOT, 2010) heeft de overheid gezorgd voor een extra waarborg voor de kwaliteit en het niveau van hoger onderwijs, en wel in de vorm van toezicht door de inspectie van het onderwijs. Wat betreft het hoger onderwijs gaat het om een aantal uiteenlopende activiteiten. Om te beginnen is er toezicht op de naleving van wet- en regelgeving, met name wat betreft het verzorgen van onderwijs, het toepassen van de vooropleidingseisen bij toelating van studenten, het afnemen van examens en promoties en het uitreiken van diploma's. Dit gebeurt bijvoorbeeld door de uitvoering van een bepaald onderdeel van de wet te onderzoeken of door incidenteel een hogeschool of universiteit door te lichten, bijvoorbeeld na meldingen over wetsovertredingen. Meer in het

bijzonder heeft het toezicht betrekking op de werking van het accreditatiestelsel. Hoewel dit stelsel is bedoeld als dé waarborg voor kwaliteit is de ervaring dat in de loop van een zes-jarige accreditatiecyclus toch met zekere regelmaat signalen van belanghebbenden naar boven komen over zaken die niet sporen met de wet of de intenties van de wet. De inspectie onderzoekt deze signalen. Zij overlegt met de NVAO wat in individuele gevallen of meer in het algemeen (aanpassing accreditatiekader of werkwijze NVAO?) kan worden gedaan. Daarnaast rapporteert de inspectie regelmatig over (aspecten van) de staat van het hoger onderwijs. Voorbeelden zijn de invoering van de bachelor-masterstructuur, aandacht voor specifieke groepen studenten, zoals gehandicapten en allochtonen, in-, uit-, en doorstroom van studenten in bèta- en techniekopleidingen; kwaliteit van examens en de borging door middel van examencommissies. De verbetering van de kwaliteit van lerarenopleidingen is een vast aandachtspunt van inspectietoezicht. Een voorbeeld is de monitor van de beleidsagenda Krachtig Meesterschap. Deze monitor richt zich op de mate waarin afspraken over verbetering en vernieuwing van lerarenopleidingen worden uitgevoerd en fungeert als een onafhankelijke beoordeling van het ontwikkelproces, onder andere ten behoeve van de Tweede Kamer. Onderwerpen zoals de kennisbasis (over de vakkennis van leraren), intakegesprekken, summercourses, diversiteit, opleiden in de school, educatieve minor, eerststeklas en excellentieprojecten komen daarbij aan bod.

### *De instelling als basis van kwaliteitsborging*

Uit het bovenstaande blijkt dat op het terrein van borging van kwaliteit en niveau diverse actoren een rol hebben. In de opvatting van de wetgever, maar ook in de praktijk, is het instellingsbestuur de eerstverantwoordelijke voor de kwaliteit en het niveau van opleidingen. Geen enkele andere actor kan die verantwoordelijkheid van een instellingsbestuur overnemen. Instellingen gaan op verschillende wijze met deze verantwoordelijkheid om en geven een eigen invulling aan criteria voor kwaliteit en niveau. De ene instelling legt het accent op een hecht intern kwaliteitszorgsysteem, soms met eigen interne audits, de andere mikt op grote inbreng van studenten, weer een andere instelling legt de nadruk op professionalisering van docenten (bijv. een basiskwalificatie onderwijs) en weer andere bouwen op een stevige inbreng van en controle door buitenstaanders. In veel gevallen is er sprake van en-en. Een optimaal samenspel tussen interne kwaliteitszorg en externe verantwoording wordt als het meest effectief gezien, maar werkt niet altijd (Janssens en de Wolf, 2009). Het kan zijn dat op de werkvloer van boven opgelegde normen niet worden herkend. De interne kwaliteitszorg kan té gelaagd zijn. Of er is onvoldoende samenhang tussen interne en externe verantwoording bestaat. Soms is er gebrek aan professionaliteit. In alle gevallen kan de borging van kwaliteit en niveau onder druk komen te staan.

### **3. Verdieping**

Een schets als hierboven geeft maar een summiere introductie tot het thema “Waarborgen voor het niveau en kwaliteit van de lerarenopleiding” en het is bovendien een momentopname. Voor wie zich verder wil verdiepen in de materie is het raadzaam een aantal bronnen in ieder geval in de gaten te houden: NVAO, Inspectie van het Onderwijs,

Onderwijsraad en wetenschappelijke tijdschriften. Tot slot van dit lemma hiervan nog enkele voorbeelden.

#### *NVAO*

De NVAO houdt geregeld (werk-)conferenties waarvan de verslagen en relevante presentaties op de NVAO-website worden gepubliceerd. Ook verricht de NVAO van tijd tot tijd analyses over bepaalde aspecten van accreditatie. Een voorbeeld hiervan is de analyse van de visitatie en accreditatie van de opleiding tot leraar basisonderwijs in 2008 (NVAO, 2009). De NVAO had hierin enerzijds waardering voor de inspanningen die de laatste jaren zijn verricht, maar plaatste anderzijds ook kritische kanttekeningen. Aandachtspunten zijn volgens de NVAO de instroom, het niveau van de lerarenopleiders, de overladenheid van het programma en de kwaliteitszorg. De NVAO spreekt in dit verband over “werk in uitvoering”.

#### *Inspectie van het Onderwijs*

De Inspectie van het Onderwijs rapporteert jaarlijks over de staat van het onderwijs en publiceert daarnaast ook regelmatig onderzoeksrapporten. Een voorbeeld van het laatste is een onderzoek naar beginnende leraren. In 2010 werd de kwaliteit van 55 beginnende leraren op zogeheten “voorhoedescholen” in het voortgezet onderwijs nader onderzocht. Naast het houden van lesobservaties werd aan beginnende leraren ook gevraagd de sterke en zwakke punten van hun lerarenopleiding aan te geven. Veel beginnende leraren ervaren de overgang van de opleiding naar de school als een grote stap. Ze vinden het vooral moeilijk de juiste didactische werkwijze in verschillende klassen te vinden, orde te houden en toetsen te maken en te normeren (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Ook de eerder genoemde monitor van de implementatie van beleidsagenda’s van het ministerie van OCW geeft inzicht in de verbetering van de kwaliteit van lerarenopleidingen.

#### *Onderwijsraad*

De Onderwijsraad publiceert op verzoek van de minister geregeld studies en toekomstverkenningen over het onderwijs, waaronder de lerarenopleidingen. Ook de borging van kwaliteit en niveau is daarbij een aandachtspunt. Een recent advies *Kwaliteitsborging van het eindniveau van aanstaande leraren* gaat over de kwaliteit van de lerarenopleidingen (Onderwijsraad, 2009). De raad doet daarin aanbevelingen die moeten leiden tot versterking van het vertrouwen van de samenleving in deze kwaliteit. Een belangrijk element daarbij is het voorstel om een Landelijke Examencommissie Lerarenopleidingen hbo in het leven te roepen. Deze commissie dient de normen vast te stellen voor het toetsen van vakkennis van aanstaande leraren.

#### *Wetenschappelijke tijdschriften*

Uiteindelijk kan verdieping niet zonder het bijhouden van de vakliteratuur over het opleiden van leraren. In deze kennisbasis komt relevante literatuur herhaaldelijk aan bod. Apart aandachtspunt zou kunnen zijn ook eens buiten de bestaande kaders van het onderzoek

naar lerarenopleidingen te kijken. Een voorbeeld – overigens uit een standaard-tijdschrift voor lerarenopleiders *Teacher and Teacher Education* – is een artikel over “*situational interest*” (Rotgans en Schmidt, 2011). *Situational interest* wordt hier gedefinieerd als: “*focused attention and an affective reaction that is triggered in the moment by environmental stimuli, which may or may not last of time*”. Op basis van onderzoek onder bijna 500 studenten techniek wordt beschreven hoe docent-kenmerken van invloed zijn op *situational interest*. Artikelen zoals deze zijn een bron van inspiratie voor iedere actieve *professional*, hetzij leraar, hetzij lerarenopleider. In zekere zin dragen ze bij aan de verkenning van de horizon waar Pirsig het over had in zijn zoektocht naar kwaliteit.

## Literatuur

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement, A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers; a handbook for policymakers*. Brussels: European Commission.

[http://ktl.jyu.fi/img/portal/17545/TEC\\_FINAL\\_REPORT\\_12th\\_Apr2010\\_WEB.pdf?cs=1271922032](http://ktl.jyu.fi/img/portal/17545/TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010_WEB.pdf?cs=1271922032)

Hattie, J.A. (2008). *Visible Learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon (UK): Routledge.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *De begeleiding van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. [www.onderwijsinspectie.nl](http://www.onderwijsinspectie.nl)

Janssens, F.J.G. & De Wolf, I.F. (2009). Analysing the assumption of a policy programme: an ex-ante evaluation of Educational Governance in the Netherlands. In: *American Journal of Evaluation*, 30(3), 411-425.

NVAO (2009). *Systeembrede analyse Hbo-bacheloropleiding tot leraar basisonderwijs*. Den Haag: NVAO. <http://www.nvao.net/nieuws/2009/30>

NVAO (2011). [www.nvao.net](http://www.nvao.net)

Onderwijsraad (2009). Kwaliteitsborging van het eindniveau van aanstaande leraren. <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/545/documenten/kwaliteitsborging-van-het-eindniveau-van-aanstaande-leraren.pdf>

Pirsig, R.M. (1974, Ned 1976, 21<sup>ste</sup> druk 1993). *Zen en de kunst van het motoronderhoud. Een onderzoek naar waarden*. Amsterdam: Ooievaar Pockethouse, uitgeverij Prometheus en Bert Bakker.

Rotgans, J.J. & Schmidt, H.G. (2011). The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and teacher Education*, 27, 37-42

VELON (2011). [www.velon.nl/beroepsstandaard](http://www.velon.nl/beroepsstandaard)

Wet BIO (2011). *Wet van 30 juni 2004 tot wijziging van onder meer de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra, de Wet op het voortgezet onderwijs, de Wet educatie en beroepsonderwijs en de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk*

*onderzoek, ter waarborging van de bekwaamheid tot het uitoefenen van beroepen in het onderwijs (Wet op de beroepen in het onderwijs), zoals geldend op 22 december 2010.*

<http://wetten.overheid.nl/BWBR0016944/>

*WHW (2011). Wet van 8 oktober 1992, houdende bepalingen met betrekking tot het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, zoals geldend op 22 december 2010.*

<http://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/>

*WOT (2011). Wet van 20 juni 2002 houdende Wet op het onderwijstoezicht, zoals geldend op 22 december 2010.* <http://wetten.overheid.nl/BWBR0013800/>

## 8. ORGANISATIE

### 8.4. Hoe is de kwaliteitszorg vormgegeven binnen de opleiding?

#### 8.4.1b. Theoretisch perspectief: Kwaliteitszorg binnen de lerarenopleiding - B.A. Veenstra

Wat is het niveau en perspectief van studenten die de lerarenopleiding hebben afgerond? Hoe tevreden zijn de leraren in opleiding over het onderwijs dat zij genieten? Hoe is de studievoortgang van de studenten op de lerarenopleiding en wat is het rendement van de opleiding? Deze vragen vormen de kern van de kwaliteitszorg binnen lerarenopleiding. Deze kwaliteitszorg is van wezenlijk belang voor de lerarenopleiding.

In de eerste plaats is het van groot belang voor het niveau van het onderwijs dat op de lerarenopleiding wordt aangeboden, dat dit onderwijs continu aan onderzoek, controle en waar nodig verbetering onderhevig is. Dit proces zorgt, indien goed bewaakt, voor een waarborg voor het niveau en de kwaliteit van het onderwijs. Uiteraard is dit voor elke vorm van onderwijs van grote relevantie, maar aan het belang van een kwalitatief goede lerarenopleiding is wellicht nog extra gewicht toe te kennen. Immers, de leraren van de toekomst worden hier onderwezen en opgeleid. Daarmee wordt het onderwijs van de toekomst (mede) vormgegeven. De kwaliteit van deze toekomstige leraren is zeer belangrijk voor bijvoorbeeld het succes en de prestaties van de leerlingen die zij in de toekomst zullen gaan onderwijzen.

De resultaten van kwaliteitsonderzoek bieden dus waardevolle aanknopingspunten voor beleidsmakers en onderzoekers, maar ook voor lerarenopleiders. Kwaliteitszorg vormt hiermee een essentiële schakel binnen de lerarenopleiding.

#### ***De doelstellingen van lerarenopleidingen***

De belangrijkste doelstelling van lerarenopleidingen is het opleiden en uiteindelijk afleveren van leraren met een hoog niveau. Dit houdt in dat zij beschikken over het kennisniveau en de vaardigheden die op grond van het niveau van de opleiding van hen verwacht kunnen worden. De kennis waarover zij beschikken, moet zowel op vakinhoudelijk gebied als op didactisch gebied op het juiste niveau liggen. Daarnaast moeten de leraren in opleiding beschikken over voldoende theoretische kennis, bijvoorbeeld van communicatie, pedagogiek en onderwijskunde. Hier nauw mee verweven is de vraag in hoeverre afgestudeerde studenten al die geleerde kennis en vaardigheden ook toepassen in de praktijk. Dit is uiteraard met name relevant indien zij in het leraarsvak terecht zijn gekomen. Niet alleen het niveau, maar ook het perspectief van afgestudeerde leraren is een belangrijke graadmeter voor de kwaliteit van de lerarenopleiding. Komen de meeste afgestudeerde studenten die een baan in het onderwijs ambiëren hier ook terecht?

Deze vragen worden in het kwaliteitszorgsysteem grotendeels onderzocht door afgestudeerde studenten te benaderen voor het invullen van vragenlijsten. Uiteraard wordt het niveau van kennis en vaardigheden van studenten ook getoetst gedurende de opleiding en wordt er informatie ingewonnen bij het onderwijsveld.

Een tweede belangrijke ambitie van de lerarenopleiding is het zorgen voor een kwalitatief goede opleiding die tevens studeerbaar is. Hierbij is het allereerst zeer belangrijk hoe de leraren in opleiding zelf over het onderwijs denken. Hoe tevreden zijn zij over het onderwijs dat zij krijgen? Zijn zij van mening dat zij hebben geleerd wat ze hadden moeten leren? En hoe oordelen zij over de verschillende aspecten van onderwijskwaliteit en studeerbaarheid van de lerarenopleiding? Hierin wordt bijvoorbeeld ook de kwaliteit van de docenten meegenomen ter evaluatie, waardoor eventuele knelpunten aan het licht komen. Daarnaast worden onder meer de kwaliteit van de voorzieningen, de voorlichting en de begeleiding, de studielast en vele andere zaken aan evaluatie onderworpen.

Naast de mening van de studenten vormen ook de ervaringen van docenten en begeleiders een belangrijke indicator voor de kwaliteit van het onderwijs. Dit geldt voor de begeleiders en docenten vanuit de opleiding, maar ook voor de begeleiders binnen de school waar de student zijn of haar stage aflegt.

Onderdeel van kwaliteitszorg is tevens het onderzoek naar patronen in aspecten als keuzemotivatie, verwachtingen vooraf en voorlichting vooraf. Kiest een student bijvoorbeeld voor de lerarenopleiding om zijn of haar kansen op de arbeidsmarkt te vergroten of juist omdat het leraarsvak hem of haar zo aanspreekt? Wat waren de verwachtingen van de student voorafgaande aan de opleiding en wat bleek hiervan (niet) te kloppen? Hoe was de voorlichting over de opleiding? Deze en andere aspecten geven niet alleen meer inzicht in de motivatie en verwachtingen van studenten, maar kunnen ook bijdragen aan de kennis over eventuele knelpunten en de oorzaken die hieraan ten grondslag liggen.

Een derde streven van de lerarenopleiding is het optimaliseren van de studievoortgang van zijn studenten en daarmee het rendement van de opleiding. Kwaliteitszorg draagt hieraan bij door te onderzoeken hoe het gesteld is met de studievoortgang van de studenten. Hiertoe worden bijvoorbeeld behaalde resultaten voor vakken en stages, studieduur of studievertraging geregistreerd en bijgehouden. Door deze gegevens aan grondig onderzoek te onderwerpen, kunnen eventuele knelpunten in kaart worden gebracht. Bij systematische knelpunten, bijvoorbeeld voor een bepaald vak, bij bepaalde studierichtingen of bij bepaalde groepen studenten, kan nader onderzoek worden verricht. Om te onderzoeken hoe hoog het studierendement van de lerarenopleiding is, worden rendementanalyses uitgevoerd.

### ***Evaluatie en kwaliteitscyclus***

Een goed kwaliteitszorgsysteem is uiteraard noodzakelijk in het kader van visitatie en accreditatie van de opleiding. De resultaten van het kwaliteitsonderzoek geven inzicht in het niveau van de studenten en afgestudeerden, de kwaliteit en studeerbaarheid van het onderwijs en het rendement van de opleiding. Maar goed uitgevoerd kwaliteitsonderzoek gaat veel verder: het kan zeer nuttige en waardevolle aanbevelingen opleveren ter verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

De hierboven geschetste doelstellingen van lerarenopleidingen kunnen alleen worden gehaald, indien het kwaliteitszorgsysteem zodanig is ingericht dat er continu sprake is van evaluatie, controle en zo nodig bijstelling van beleid. Om dit te bereiken, kent de uitvoering van de kwaliteitszorg een cyclisch karakter. In de eerste fase van deze kwaliteitscyclus worden doelen en noodzakelijke maatregelen geformuleerd, in de tweede fase worden deze maatregelen uitgevoerd, in de derde fase wordt gecontroleerd en geëvalueerd of de

genomen maatregelen overeenstemmen met de eerder geformuleerde doelen, en in de vierde fase worden op grond van de resultaten de plannen bijgesteld of afgerond. Om evaluatie en controle te optimaliseren, is er sprake van een jaarlijkse kwaliteitscyclus. Hierdoor is het eenvoudig een vergelijking te maken met voorgaande jaren en kan jaarlijks worden geëvalueerd wat de effecten zijn van gewijzigd beleid op de kwaliteit van het onderwijs. Bovendien kan het beleid op deze manier indien nodig tijdig worden bijgesteld.

Kwaliteitszorg is binnen de lerarenopleiding dus van cruciale waarde. Het is van groot belang de kwaliteit en het niveau van het onderwijs dat hier gegeven wordt, op peil te houden, zeker omdat hier de toekomstige leraren worden opgeleid. Bovendien levert een goed kwaliteitszorgsysteem aanbevelingen op ter verbetering van het onderwijs en is door de jaarlijkse kwaliteitscyclus evaluatie en bijstelling van beleid mogelijk.



## 8. ORGANISATIE

### 8.4. Hoe is de kwaliteitszorg vormgegeven binnen de opleiding?

#### 8.4.2. Praktisch perspectief - Bert Imandt, in samenwerking met Ellen Siebenlist en Mieke Kreunen

Ik ben als opleider op de pabo van Hogeschool Zuyd verantwoordelijk voor de ontwikkeling en uitvoering van de Vaardigheidslijn (training) Onderzoek in leerjaar 2. Het leren van onderzoeksvaardigheden wordt opgebouwd met thematische leertaken in jaar 1 en 2, een vaardigheidslijn (van 2 x 6 lessen) in de derde en vierde van de vier periodes van het tweede studiejaar, onderzoeksopdrachten in de minoren van leerjaar 3 en 4 en een praktijkonderzoek in de LIO. De training in het tweede leerjaar is flankerend voor twee onderwijskundige thema's. Ik beschrijf de kwaliteitszorg op docentniveau aan de hand van ervaringen met de vaardigheidslijn onderzoek.

De procedure voor kwaliteitsbewaking van onderwijs is gebaseerd op de PCDA-cyclus van Deming (zie fig. 1).

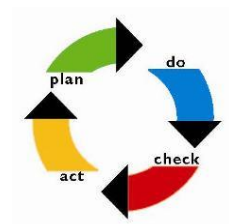


Fig. 1 (<http://www.kock.nl/PM-template.asp?PageID=225>)

Concreet betekent dit:

Fase cyclus	Activiteit	Verantwoordelijke / uitvoerder
Plan	Ontwerpen van onderwijs op basis van ontwerpopdracht	Ontwerpers (docenten) olv 1 verantwoordelijke ontwerper
Do	Uitvoeren onderwijs	Docenten
Check	Evalueren	Kwaliteitscoördinator / docent
Act	Maken van verbeterplan in format	Verantwoordelijke ontwerper

Het management geeft mij als verantwoordelijke ontwerper de ontwikkelopdracht waarin de algemene opleidingsdidactische uitgangspunten, globale doelstellingen en organisatorische randvoorwaarden opgenomen zijn.

Ik heb samen met een pabo-collega en twee collega's van een naburige universiteit de opleidingsdidactische en inhoudelijke opzet van de vaardigheidslijn gemaakt, op basis van (zelf)ontdekkend leren. De fasering van de onderzoeksopdracht stuurt de onderwijsactiviteiten waarin we *just-in-time*-informatie geven. Concreet betekent dat als er

in de planning van het onderzoek een enquête opgenomen is, we in de week voorafgaand aan deze activiteit een werkcollege over enquêtes maken uitvoeren.

De training is beschreven in een document, waarin de doelen, de toetsing van de doelen, een activiteitenoverzicht en literatuur zijn opgenomen.

Het leidende ontwerpprincipe is: *toetsen stuurt het leren*. We gebruiken daarbij een toetsmatrijs, waarin de doelen en het niveau van toetsing van deze doelen beschreven zijn (zie box 1 voor een deel van de toetsmatrijs). De niveaus van toetsing zijn gebaseerd op Miller (1990) (fig. 2).

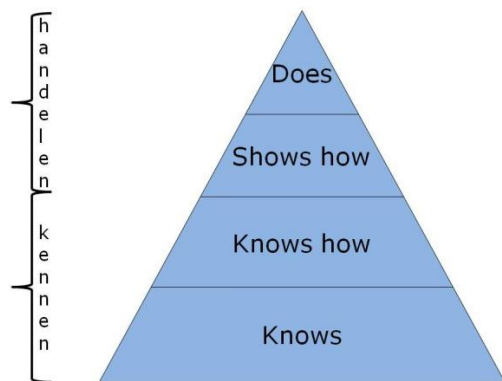


Fig. 2 ([http://www.gertjanschop.com/modellen/driehoek\\_van\\_miller.html](http://www.gertjanschop.com/modellen/driehoek_van_miller.html))

De toetsmatrijs is aangeleverd aan de toetscommissie van de opleiding. Deze commissie heeft daarna gecontroleerd of de toetsregeling uit de beschrijving van de training voor de studenten, overeenkomt met de toetsmatrijs.

Doelen	Weten	Weten hoe	Tonen	Doen
1. De student kiest een onderwerp van onderzoek dat past in het thema Zorg en met de eigen ontwikkeling van de competenties. Dit onderwerp is een deelonderwerp van het totale klassikaal onderwerp.			X	
2. De student stemt samen met zijn onderzoeksgroepje onderwerp en opzet af met de andere groepen.			X	
3. De student beoordeelt zijn eigen onderzoeksopzet.			X	
4. De student geeft commentaar op de opzet van een andere groep en geeft hier ook een beoordeling voor.			X	

Box 1.

In de laatste bijeenkomst hebben we in elke groep een gestructureerde, mondelinge evaluatie van de training gehouden.

Na elke onderwijsperiode vullen de studenten een enquête in over die periode. Alle onderdelen worden bevroegd. Wij hebben (evenals het management) als ontwerpers vertrouwelijk de gegevens van de enquête gekregen.

Vorig jaar waren de uitkomsten van de enquête moeilijk te verenigen met de mondelinge evaluatie. In de enquête (N = 49) kwam de training als zeer zwak naar voren. Ik ben daar erg van geschrokken. Ik werd er ook onzeker van: heb ik de reacties van de studenten dan zo verkeerd gehoord, of waren ze bang van mij, zodat ze niet eerlijk waren?

Ik begreep niet hoe de studenten in de mondelinge evaluatie aangaven tevreden te zijn over de training, terwijl ze anoniem en schriftelijk erg ontevreden waren. Ik heb daarom de uitkomsten van de enquête in een groepje studenten besproken. In dit gesprek bleken ze mijn begeleiding te waarderen. Ik was er voor hen, ik was flexibel in de planning van de opdracht geweest, en ik had voldoende ondersteuning gegeven. De inhoud en plaats van de training vonden ze minder. Het was niet verbonden met het thema, de planning van de opdracht was moeilijk vanwege de vele vrije dagen op de basisschool en het meer conceptuele denken van onderzoek doen, was ook moeilijk. Verder ervoeren ze geen direct nut voor het handelen in de klas.

We hebben ook onze eigen evaluatie van de training gemaakt op basis van de leservaringen en de toetsresultaten. Zo bleek in de praktijk dat studenten sneller werkten dan onze planning, of juist bepaalde opdrachten van deze training lieten liggen omdat die niet in hun onderzoeksopzet pasten.

Op basis van alle evaluaties (eigen evaluatie, enquête, groepsgesprek, toetsresultaten) heb ik het verbeterplan opgesteld. Dit verbeterplan hebben we daarna in overleg vastgesteld en overgedragen aan de kwaliteitsmanager, die het plan formeel controleert. Het verbeterplan is de basis voor de veranderingen die we dit studiejaar aanbrengen in de gehele training. In de inleiding van het nieuwe studentendocument schrijven we wat de uitkomst van de evaluaties van vorig jaar waren, wat we op basis daarvan veranderd hebben en waarom we voor deze veranderingen gekozen hebben.

Er waren twee kernen in het verbeterplan. De eerste kern was het inleiden van de student in de taal en het denken van onderzoek doen. Uit de evaluaties was naar voren gekomen dat studenten (vanzelfsprekend) geen beeld hadden van praktijkgericht onderzoek in een basisschool. Ze hadden ook geen argumenten waarom onderzoek belangrijk zou kunnen zijn voor een basisschool. We wilden een andere aanpak waarmee we de studenten zouden inleiden in een onderzoekscultuur. De andere kern was het gebrek aan oefeningen in onderzoeksvaardigheden. In de oorspronkelijke versie doorliepen de studenten in de twee periode in één keer de onderzoekscyclus. Er was hierdoor te weinig leerwinst op de verschillende onderdelen van de cyclus.

We wilden meer kennismaking met onderzoek doen, en meer oefening. In de oriëntatie op het verbeteren, kwamen diverse modellen en principes langs. Zoals hierboven beschreven, was de uitgevoerde training volgens het principe van (zelf)ontdekkend leren opgezet. We hebben verschillende andere onderwijsmodellen besproken, zoals geprogrammeerde instructie en het 4CDI-model. We kozen voor een mix van het model van directe instructie (Ebbens & Ettehoven, 2005) en de cultuurhistorische onderwijsopvatting van Vygotski (zie

o.a. Van Oers & Wardekker, 1997). We gebruikten Vygotski om na te denken over hoe we de studenten konden inleiden in de onderzoekscultuur. Ebbens was de leidraad voor het opzetten van een vorm van begeleid inoefenen.

We besloten in de eerste periode een bestaand onderzoek na actualiseren van literatuur en onderzoeksvragen te herhalen, en vanuit deze herhaling onderzoeksvaardigheden begeleid te oefenen. In de tweede periode voerden de studenten op basis van een zelfgeformuleerde onderzoeksvraag een vervolgonderzoek van het eerste onderzoek uit.

In dit jaar waren de onderzoeken beter: de theoretische verantwoording en literatuurverwijzingen waren van hoger niveau. In de mondelinge evaluatie werd de opbouw en de nadruk op verantwoording gewaardeerd.

### **Literatuur**

- Ebbens, S. & Etteken, S. (2005). *Effectief leren / Basisboek*. Groningen: Noordhoff.
- Miller, GE. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med*, 65(9), 63-67.
- Van Oers, B., & Wardekker, W.L. (1997). De cultuurhistorische school in de pedagogiek. In S. Miedema (Red.), *Pedagogiek in Meervoud* (5de druk). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

## 8. ORGANISATIE

### 8.4. Hoe is de kwaliteitszorg vormgegeven binnen de opleiding?

#### 8.4.4. Reflectie en discussie - *Obe de Vries, Inge de Wolf en Annette Roeters*

Is er nog wel discussie nodig over de borging van kwaliteit en niveau van opleidingen, nu er zoveel criteria zijn en zoveel voorzieningen bestaan om ze in de praktijk te toetsen? Je zou denken dat de lerarenopleidingen met alle normen en borgingsmechanismen van optimale kwaliteit en een hoog niveau zouden zijn. Dit is niet het geval, er zijn voldoende signalen dat kwaliteit en niveau in een aantal gevallen onvoldoende zijn. Hoe kan dat? Discussievragen zijn onder andere:

- hoe kunnen garanties voor kwaliteit en niveau worden gerealiseerd met inachtneming van de bezwaren tegen een (te) grote verantwoordingslast?
- hoe kan de inrichting van het hoger onderwijs maximaal kwaliteit en niveau bevorderen?
- wat kunnen we leren van lerarenopleidingen in het buitenland om kwaliteit en niveau te verbeteren?
- hoe kan wetenschappelijk onderzoek maximaal worden ingezet en benut ten behoeve van kwaliteit?

Hieronder worden deze discussievragen nader toegelicht.

#### **De beperkingen van accreditatie en toezicht**

Hierboven is al aan de orde gekomen dat bij een zes-jaarlijkse toetsing van de kwaliteit van opleidingen – door sommigen bovendien ervaren als een papieren exercitie – soms zaken boven water komen die niet overeenstemmen zijn met de gewenste praktijk en de lopende wetgeving. Maar waarom dan niet een frequentere en meer intensieve toetsing? Het antwoord is dat verzwaring van het accreditatie en intensivering van toezicht zeker niet door iedereen in dank zullen worden afgenomen. Instellingen geven wat betreft accreditatie en toezicht nu al geregeld aan dat de grenzen van de “verantwoordingslast” wel zijn bereikt. Bovendien hebben zij moeite met steeds maar nieuwe criteria die worden getoetst. Het afgelopen decennium lagen vooral lerarenopleidingen in de schootslijn en de klachten over “steeds maar weer verantwoorden” waren dan ook niet van de lucht. Er moet volgens de instellingsbestuurders een goede balans blijven bestaan tussen de eigen ontwikkelingsruimte van instellingen en de eisen die vanuit accreditatie en toezicht worden gesteld. Dat bij het zoeken van die balans wel eens zaken tussen de wal en het schip vallen “valt te betreuren”, maar “dat moet in de praktijk dan maar worden gecorrigeerd”.

De discussievraag die dit oproept is vooral: *hoe kunnen garanties voor kwaliteit en niveau worden gerealiseerd met inachtneming van de bezwaren tegen een (te) grote verantwoordingslast?*

#### **De inrichting van het hoger onderwijs als zodanig**

Opleidingen en instellingen functioneren binnen randvoorwaarden die niet altijd gunstig zijn voor een maximale kwaliteit van opleidingen en een niveau van afgestudeerden dat *“to the best of their abilities”* is. Een recent, maar inmiddels weer iets teruggeschroefd, beginsel was de financiering van instellingen op basis van uitgereikte diploma’s. Dit verhoogde echter in een aantal gevallen de verleidelijkheid om studenten dan toch maar te laten slagen, ook al deed dit geen recht aan de gevraagde kwaliteit. Een ander voorbeeld is studiefinanciering. Intrinsieke motivatie van studenten is een groot goed, maar randvoorwaarden zoals studiefinanciering doen er ook toe. Het antwoord op de vraag: *“What makes Sammy run?”* en op de daaraan gekoppelde vraag *“.... en met welk eindresultaat?”* hangt hier ongetwijfeld mee samen. Ook andere zaken, zoals instroomeisen voor studenten (voor de lerarenopleiding bijvoorbeeld op het punt van rekenen en taal) en de salariering en professionele ruimte van docenten hebben hun weerslag op de realisering van kwaliteit en niveau. Om nog maar te zwijgen over meer fundamentele vragen van het type: *“hoort de lerarenopleiding nu op het instituut of op de school?”*. De praktijk van opleiden in de school probeert hier nieuwe wegen in te vinden, maar hoe ver dit kan gaan zonder verlies aan kwaliteit en niveau moet nog blijken.

De meer algemene discussievraag is: *hoe kan de inrichting van het hoger onderwijs maximaal kwaliteit en niveau bevorderen?*

### **Internationale vergelijking**

Waarschijnlijk is niets zo eigen aan een land als zijn onderwijssysteem en de manier waarop docenten worden opgeleid. Toch is één van de oogmerken van de WHW dat kwaliteit van opleidingen bij voorkeur naar internationale standaard gemeten wordt. Is alles zo anders (en beter?) in het buitenland? In 2009 heeft de Universiteit van Jyväskylä (Finland) in opdracht van de Europese Commissie een inventariserend onderzoek gedaan naar hoe de curricula van lerarenopleidingen in de Europese lidstaten zich tot elkaar verhouden. Uit dit onderzoek blijkt dat er verschillen bestaan in lengte, niveau en bekwaamheidseisen van de lerarenopleidingen (European Commission, 2009). De opleiding tot leerkracht voor primair en voortgezet onderwijs vindt in de meeste Europese landen plaats in het hoger onderwijs, alleen in Finland hebben vrijwel alle leraren een afgeronde universitaire opleiding op masterniveau. Gemiddeld genomen heeft meer dan de helft van de leraren een opleiding die vergelijkbaar is met de Nederlandse hbo-opleiding. Voor het basisonderwijs zijn vakopleiding en lerarenopleiding net als in Nederland in vrijwel alle EU-landen geïntegreerd. In Nederland geldt dat ook voor de tweedegraadsopleidingen. In veel andere Europese landen bestaat de opleiding voor leraren in het voortgezet onderwijs uit twee delen: studenten volgen eerst een vakinhoudelijke opleiding, daarna een aparte lerarenopleiding. In Nederland worden alleen eerstegraads opleidingen zo ingericht (Europese Commissie, 2009; OECD, 2009). Overheden bemoeien zich verder steeds meer met de curricula van de lerarenopleidingen. Uit dit alles valt echter niet af te leiden of de Nederlandse lerarenopleiding en de Nederlandse docent nu beter of slechter is dan die in het buitenland. De blik naar buiten levert echter wel nieuwe ideeën die de vanzelfsprekendheid van het Nederlandse systeem even een zetje geven. Zou het wat dit betreft zinvol zijn om student-leraren tijdens hun opleiding te verplichten een stage te doen op een school in het buitenland?

Hoe dan ook, meer algemeen is de discussievraag: *wat kunnen we leren van lerarenopleidingen in het buitenland om kwaliteit en niveau te verbeteren?*

### De rol van wetenschappelijk onderzoek

De relativeringen in de voorafgaande alinea's over de waarborg voor kwaliteit kunnen deels worden ondervangen door wetenschappelijk onderzoek van lerarenopleidingen. Daarbij zijn veel niveaus en gradaties denkbaar, van onderzoek naar de dagelijkse opleidingspraktijk in een opleiding of school tot en met grootschalig onderzoek naar het functioneren van lerarenopleidingen in een land. Wat betreft het laatste is het zinvol de blik naar buiten te richten, in dit geval naar internationale tijdschriften en publicaties. Het gaat te ver om hier ook maar een begin te maken met een serieuze behandeling daarvan, maar om toch één indicatie te geven: het wetenschappelijk onderzoek werk van Linda Darling-Hammond heeft de laatste decennia in brede kring de aandacht getrokken. Darling-Hammond heeft zich onder andere beziggehouden met *teaching standards*, en *licensing standards for beginning teachers*. Haar artikel over *Teacher Quality and Student Achievement, a Review of State Policy Evidence* (Darling-Hammond, 2000) is een goed voorbeeld van wetenschappelijk onderzoek dat bijdraagt aan beter inzicht over de kwaliteitseisen die aan lerarenopleidingen worden gesteld. Het werk van Hattie over effectief onderwijs past hier ook bij (Hattie, 2008) en vaak met conclusies die te denken geven. Dat "*feedback*" een belangrijk positief effect kan hebben op leerprestaties is misschien niet zo verrassend, maar dat "*audio-visual aids*" betrekkelijk laag scoren toch wel.

De meer algemene discussievraag is: *hoe kan wetenschappelijk onderzoek maximaal worden ingezet en benut ten behoeve van kwaliteit?*

## 9. CURRICULUM

### 9.1. Wat is een curriculum en waartoe dient het?

#### 9.1.1. Theoretisch perspectief - Jan van den Akker en Nienke Nieveen

##### Inleiding

De term curriculum stamt van het Latijnse werkwoord *currere*, dat wil zeggen (hard) lopen. Het daaraan gerelateerde woord curriculum behelst zowel '(om)loop' als 'renwagen', en verwijst kortom zowel naar een traject als naar een vehikel. Passen we deze termen toe op onderwijs, dan ligt het voor de hand te spreken over de loop of het traject voor de activiteit 'leren'. In de Angelsaksische literatuur is de zeer bondige definitie van Hilda Taba (1962) van curriculum als '*plan for learning*' daarom zeer adequaat. Het treft dat het vrijwel eensluidend is aan de klassieke Nederlandse term 'leerplan' (en overigens ook aan vergelijkbare termen in andere talen als bijvoorbeeld het Duitse *Lehrplan* en het Zweedse *läroplan*). De generieke termen curriculum en leerplan kunnen dan ook als uitwisselbaar beschouwd worden.

Een belangrijk oogmerk van curricula is het bevorderen van de (gezamenlijke) doelgerichtheid in onderwijzen en leren. Een curriculum kan zowel een referentiekader vormen voor inhoudelijk beleid en houvast bieden aan het praktisch handelen. Zonder het kompas van het curriculum blijven veel keuzes impliciet en het onderwijskundig handelen diffuus.

Altijd zijn er talloze keuzes mogelijk, meer dan in de praktijk realiseerbaar is. De kernvraag bij curriculumontwikkeling luidt dan ook: welke doelen en inhouden verdienen prioriteit? Daarbij zijn vele belangen in het geding. Ontwikkelingen in technologie, economie en wetenschap zorgen ervoor dat steeds nieuwe kennis en vaardigheden moeten worden ontwikkeld. Welke daarvan zo relevant zijn dat ze in het curriculum moeten worden opgenomen, is een voortdurende strijdvraag. Dit is goed zichtbaar in de media, waar berichten over het belang van vernieuwing en zorg over de kwaliteit van het onderwijs aan de orde van de dag zijn. Tal van belangengroepen roeren zich, ieder vanuit hun eigen invalshoek: ouders, leerlingen, leraren, het bedrijfsleven, vakverenigingen, religieuze groeperingen, maatschappelijke organisaties, wetenschappers en natuurlijk de politiek. Ieder heeft eigen overwegingen om bepaalde doelen en inhouden relevant te vinden. Deze overwegingen ontstaan vanuit pedagogische opvattingen, zorg om kwalificatie en aansluiting, vakinhoudelijke en -didactische inzichten, politieke beleidsagenda's of maatschappelijke problemen. Ook hang naar traditie - het nostalgische curriculum - speelt een rol; ieder heeft vanuit eigen ervaring met onderwijs vaak diepgewortelde beelden van hoe het onderwijs eruit zou moeten zien.

##### Doelen en inhouden

Hoe complexer de samenleving, hoe groter de druk op het onderwijs om recht te doen aan uiteenlopende maatschappelijke belangen. Om overladenheid in het onderwijs te voorkomen, is echter prioritering geboden. Niet alles wat wenselijk is, is ook mogelijk en



uitvoerbaar. Het gaat om scherpe keuzes gebaseerd op heldere argumenten. Maar welke argumenten doen ertoe? In de literatuur over leerplanontwikkeling is gezocht naar een rationale (visie) van waaruit men keuzes over doelen en inhouden kan maken. In grote lijnen is men het erover eens dat onderwijs zich zou moeten richten op drie typen doelen en inhouden:

- kennisverwerving en cultuuroverdracht
- maatschappelijke toerusting
- persoonlijke ontplooiing.

Deze driedeling wordt duidelijk verwoord door Tyler (1949). Tyler was van mening dat de wensen vanuit de vakdiscipline (*subject*), maatschappij (*society*) en leerling (*student*) bepalend moeten zijn bij het kiezen van onderwijsdoelen. Een goed leerplan is in zijn ogen een leerplan met een juiste balans in deze drie perspectieven, waarbij onderwijsfilosofische en leerpsychologische overwegingen overigens kunnen helpen bij nadere inperking en verfijning.

### Niveaus en verschijningsvormen

Naast het kiezen van de juiste inhouden gaat het bij leerplanontwikkeling ook om het ordenen van deze inhouden tot een consistent leerplan. Het is van belang te komen tot een samenhangende ordening van inhouden in thema's, vakken, domeinen of leergebieden (horizontaal) en tot een geschikte sequentie en afstemming in leerlijnen door leerjaren en ook sectoren heen (verticaal).

Het blijkt doorgaans nuttig diverse niveaus van curriculum(ontwikkeling) te onderscheiden:

Niveau	Beschrijving	Voorbeelden
<i>SUPRA</i>	Landoverstijgend, internationaal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Europees Referentiekader voor vreemde talenonderwijs</li> </ul>
<i>MACRO</i>	Systeem, nationaal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kerndoelen, eindtermen</li> <li>• Examenprogramma's</li> </ul>
<i>MESO</i>	School, opleiding	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schoolwerkplan</li> <li>• Opleidingsprogramma</li> </ul>
<i>MICRO</i>	Groep, docent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesplan, lesmateriaal</li> <li>• Module, leergang</li> <li>• Leerboek, methode</li> </ul>
<i>NANO</i>	Leerling, student	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persoonlijk leerplan</li> <li>• Individuele leerweg</li> </ul>

De 'hogere' leerplanniveaus kunnen de 'lagere' beïnvloeden, met name als ze een verplichtende status hebben die het speelveld voor grote doelgroepen in hoge mate bepaalt en inperkt. Een duidelijk voorbeeld is de invloed van examenprogramma's en kerndoelen op leerboeken. Auteurs houden in hoge mate rekening met dergelijke macrokaders. Leraren op hun beurt vertrouwen daar zozeer op dat ze die oorspronkelijke beleidsdocumenten vaak nauwelijks raadplegen.

De relaties van macro naar micro via meso zijn in veel opzichten echter tamelijk los. Zeker in Nederland (met onze traditie van vrijheid van inrichting van onderwijs) stelt de overheid zich terughoudend op qua inhoudelijke regelgeving, zodat scholen, leraren en leerlingen de nodige keuzeruimte hebben. Binnen lerarenopleidingen geldt die vrijheid eens te meer, aangezien de curriculumautonomie in het hoger onderwijs zeer groot is. Opleiders ontwikkelen doorgaans hun eigen curricula en arrangeren zelf hun studiematerialen. Wel hebben ze daarbij rekening te houden met landelijk geformuleerde kennisbasis voor verschillende domeinen en met andere landelijke criteria en eisen.

Een tweede verhelderend onderscheid betreft de verschillende verschijningsvormen die curricula kunnen hebben. Hoewel een nog grotere verfijning denkbaar is, is de volgende driedeling, uitgesplitst in zes vormen, doorgaans toereikend voor heldere communicatie:

<b>Drievoudig onderscheid</b>	<b>Uitgesplitst in zes vormen</b>
BEOOGD	Denkbeeldig
	Geschreven
UITGEVOERD	Geïnterpreteerd
	In actie
BEREIKT	Ervaren
	Geleerd

Dit onderscheid, voortbouwend op het werk van John Goodlad (1979), is vooral vruchtbaar bij de analyse van het proces en de uitkomsten van curriculumvernieuwingen. De globalere driedeling wordt veelvuldig gehanteerd in internationaal vergelijkend onderzoek, waarbij het accent vaak ligt op het (grootschalig) meten van leerprestaties (het bereikte curriculum), maar soms ook getracht wordt de effecten te relateren aan de oorspronkelijke intenties en (helaas nog zelden) aan het implementatieproces.

Hoe dan ook, dit onderscheid in verschijningsvormen onderstreept de gelaagdheid van het curriculumbegrip en laat zien dat er vaak aanzienlijke discrepanties zijn tussen de diverse vormen. Dat is niet per se problematisch, maar dikwijls bestaat de wens de kloof tussen dromen, daden en resultaten te verkleinen.

Vaak is de mate van observeerbaarheid en meetbaarheid groter bij de onderste lagen. Vooral impliciete veronderstellingen en opvattingen zijn moeilijk ondubbelzinnig en rechtstreeks vast te stellen, terwijl ze de onderwijspraktijk wel beïnvloeden; vandaar dat men die soms karakteriseert als het ‘verborgen’ leerplan.

### **Curriculaire spinnenweb**

De kern van een leerplan betreft doorgaans de doelen en inhouden van het leren. Veranderingen in die kern veronderstellen meestal ook wijzigingen in veel andere kwesties met betrekking tot het (plannen van) leren. Een verhelderende manier om een en ander in

samenhang te visualiseren is het zogenaamde curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003):



De kern en de negen draden van het spinnenweb verwijzen naar tien onderdelen van het curriculum die elk een vraag over het (plannen van) leren door leerlingen/studenten betreffen:

COMPONENT	KERNVRAAG
<b>Visie</b>	Waarvoor leren zij?
<b>Doelen</b>	Waarheen leren zij?
<b>Inhoud</b>	Wat leren zij?
<b>Leeractiviteiten</b>	Hoe leren zij?
<b>Rol leraar</b>	Hoe is rol van leraar bij hun leren?
<b>Materialen en bronnen</b>	Waarvoor leren zij?
<b>Groeperingsvorm</b>	Met wie leren zij?
<b>Locatie</b>	Waar leren zij?
<b>Tijd</b>	Wanneer leren zij?
<b>Toetsing</b>	Hoe wordt hun leren getoetst?

In het spinnenweb fungeert het onderdeel 'visie' als centrale, verbindende schakel; de overige onderdelen zijn verbonden met die visie. Idealiter zijn ze ook met elkaar verbonden,

zodat er sprake is van consistentie en samenhang. De metafoor van het spinnenweb onderstreept het kwetsbare karakter van een curriculum. Spinnenwebben zijn weliswaar enigszins flexibel maar dreigen toch te scheuren als er te hard en eenzijdig aan bepaalde draden getrokken wordt zonder dat de andere draden meebewegen. Een bekende zegswijze is ook treffend van toepassing op curricula: elke keten is zo sterk als de zwakste schakel. Daarom hoeft het geen verbazing te wekken dat het zo moeilijk blijkt (duurzaam) succesvolle curriculumvernieuwing te realiseren. Dat is binnen een afzonderlijke school of opleidingsinstituut al moeilijk, laat staan als er sprake is van generieke innovatiepogingen op grote schaal.

*Noot: een meer uitgebreide versie van deze zeer beknopte overzichtstekst is te vinden in:* Thijs, A. & van den Akker, J. (Reds.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO. [Ook downloadbaar via SLO-site: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)]

## Referenties

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

## 9. CURRICULUM

### 9.1. Wat is een curriculum en waartoe dient het?

#### 9.1.3. Verder lezen

#### Wat is een curriculum en waartoe dient het?

##### **Verder lezen/Verdieping**

1. Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

*Curriculum problems are everywhere: alert observers with a practiced eye and educated mind will find it almost impossible to read a newspaper without discovering curricular issues. The media often report about educational reforms or even about curriculum wars with opposing parties fiercely debating the aims, content and organization of learning. Few people analyze these trends and discussions from a curricular conceptual framework. In addition, people sometimes think that their curriculum approaches and problems are unique and context-specific. However, international experience shows us that we can learn a lot from curriculum issues elsewhere. This book aims to sharpen the eyes and minds of a broader audience in identifying, understanding, addressing and reflecting upon curriculum problems. It also aims to contribute to the increased exchange, discussion and reflection on all the current curriculum problems that form such a crucial part of learning worldwide.*

2. Kamp, M., (2007). De leraar: meester over of slaaf van het leerplan. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (4), 6-11.

*Leraren opleiden tot eigenaar van het leerplan De goede leraar voelt zich (mede-)eigenaar van het leerplan. Hij of zij gebruikt het schoolboek als vakinhoudelijke naslagwerk voor de leerlingen en bepaalt zelf de didactiek. Deze leraar analyseert de leerstof, maakt bewuste keuzes voor concepten en thema's, bepaalt de volgorde van de leerstof, en zoekt of maakt nieuwe lesmaterialen. De goede leraar werkt hierin samen met collega's, heeft invloed op het leerplan op school- en zelfs nationaal niveau en ervaart het leerplan mede als zijn product. Een hoofdstelling van dit artikel is dat een grondige vakinhoudelijke kennis de basis is voor deze autonomie in het leraarschap. Over de vakinhoudelijke kennis van leraren bestaan in toenemende mate zorgen. Principieel lijkt deze kennis van leraar van steeds minder belang omdat de leraar steeds minder bepaalt wat en hoe er geleerd wordt. Om tegen deze ontwikkelingen een dam op te werpen is het nodig de basale vraag te beantwoorden wat eigenlijk het belang is van een goede vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van leraren, ook al lijkt dit belang vanzelfsprekend. Uit onderzoek is bekend dat de leraar bij leerstof waarin hij zich vakinhoudelijk goed thuis weet, meer relevante voorkennis van leerlingen kan noemen, betere vragen stelt, betere opdrachten kan ontwerpen en meer inbreng van de leerlingen toestaat dan bij leerstof die hij of zij matig beheerst. De vraag is hier aan de orde hoe de lerarenopleidingen een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van een houding bij de leraren waarbij de leraren zich (mede-)eigenaar voelen van het leerplan.*

## 9. CURRICULUM

### 9.1. Wat is een curriculum en waartoe dient het?

#### 9.1.4. Reflectie en discussie

*Kies een opleidingsonderdeel dat je verzorgt en beantwoordt daarvoor de volgende vragen:*

Visie: Waartoe leren mijn studenten?

Doelen: Waarheen leren zij?

Inhoud: Wat leren zij?

Leeractiviteiten: Hoe leren zij?

Rol leraar: Hoe is mijn rol bij hun leren?

Materialen en bronnen: Waarmee leren mijn studenten?

Groeperingsvorm: Met wie leren zij?

Locatie :Waar leren zij?

Tijd: Wanneer leren zij?

Toetsing: Hoe wordt hun leren getoetst?

Deze tien vragen verwijzen naar het curriculaire spinnenweb (zie de theoretische bijdrage van Van den Akker en Nieveen). In het spinnenweb fungeert het onderdeel 'visie' als centrale, verbindende schakel; de overige onderdelen zijn verbonden met die visie. Idealiter zijn ze ook met elkaar verbonden, zodat er sprake is van consistentie en samenhang. *In hoeverre is dat in jouw opleidingsonderdeel het geval?*

Van den Akker en Nieveen benadrukken dat de metafoor van het spinnenweb het kwetsbare karakter van een curriculum onderstreept. Spinnenwebben zijn weliswaar enigszins flexibel maar dreigen toch te scheuren als er te hard en eenzijdig aan bepaalde draden getrokken wordt zonder dat de andere draden meebewegen.

Dat geldt niet alleen voor jouw opleidingsonderdeel, maar ook voor het curriculum als geheel. Het is dus ook interessant om bovenstaande vragen als team te beantwoorden.

## 9. CURRICULUM

### 9.2. Hoe ontwikkel je een curriculum?

#### 9.2.1. Theoretisch perspectief - *Jan van den Akker en Nienke Nieveen*

##### **Inleiding**

Het ontwerpen of vernieuwen van een curriculum kan in principe bij elke component uit het curriculaire spinnenweb (zie de bijdrage bij de vorige vraag) beginnen. Traditioneel kreeg de leerstof (inhoud) vaak de meeste aandacht. De laatste jaren blijken nieuwe inzichten en opvattingen over leren vaak een inspiratiebron voor vernieuwing. Waren lange tijd leerboeken ('methoden') een gewichtige component van het leerplan (soms werden ze er zelfs min of meer aan gelijk gesteld), recentelijk bieden de snel toenemende mogelijkheden van ICT een impuls voor verandering. Ook de locatie blijkt een veel minder neutrale factor dan dikwijls verondersteld. Leren kan niet alleen op vele plekken plaatsvinden (en zeker bij lerarenopleidingen vindt veel leren plaats op de stageschool, dus buiten het opleidingsinstituut), ook de inrichting van de leeromgeving krijgt meer belangstelling. De tijdsfactor is een klassiek object van veel curriculumdiscussies: hoe wordt de altijd schaarse hoeveelheid tijd verdeeld over domeinen en leertaken?

De relevantie van de tien onderdelen varieert natuurlijk voor de vijf eerder genoemde leerplanniveaus. Op macroniveau krijgen bijvoorbeeld 'wat-vragen' naar doelen en inhouden doorgaans meer aandacht dan 'hoe-kwesties' over didactiek, leermiddelen en leeromgeving. Ook de consistentie tussen doelen en inhouden enerzijds en toetsing en examinering anderzijds is op landelijk niveau van groot belang. Op school- en klasniveau zijn vrijwel alle componenten aan de orde. Algehele consistentie is daar van cruciaal belang voor een succesvolle implementatie van (duurzame) vernieuwingen.

##### **Verbetering in de onderwijspraktijk**

Daadwerkelijke verbetering in de onderwijspraktijk is het uiteindelijke doel van alle energie die in curriculumontwikkeling wordt gestopt. Anticipatie op latere implementatie van het curriculum dient gedurende het hele ontwikkeltraject een belangrijke grondhouding te zijn. Te veel projecten zijn in de loop der jaren uiteindelijk een fiasco geworden doordat juist daaraan te weinig aandacht is besteed. Die aandacht voor implementatie kan op diverse manieren tot uiting komen bij curriculumontwikkeling:

- bij de start van het traject kan een analyse van lessen uit het verleden en van actuele praktijksituaties bijdragen aan inzichten in hoe de beoogde veranderingen het meest kansrijk kunnen worden geïnitieerd
- ook intensieve betrokkenheid van de doelgroep bij het proces en afstemming met een brede groep betrokkenen is belangrijk ter validering van de beoogde vernieuwing en met oog op draagvlak voor implementatie
- tijdens formatieve evaluatie van voorlopige ontwerpversies kan gericht worden nagegaan hoe de praktische bruikbaarheid van het leerplan-in-wording kan worden geoptimaliseerd

- tevens kan de beproeving in een steeds bredere kring van gebruikers verhelderen welke condities voorwaardelijk c.q. bevorderlijk blijken voor een succesvolle implementatie

Ook na het eigenlijke ontwikkeltraject dient de implementatie op diverse wijzen verder bevorderd te worden. Deskundigheidsbevordering van toekomstige gebruikers blijkt doorgaans een sleutelfactor te zijn voor het welslagen van curriculumvernieuwing. Curriculumimplementatie kan niet zonder professioneel leren en ontwikkeling van docenten. En voor meer duurzame veranderingen binnen een school of opleiding is ook een navenante ontwikkeling van de organisatie en cultuur vereist. Samenwerking tussen alle geledingen in en rondom de school/opleiding is een belangrijke voorwaarde voor doorgaande onderwijsontwikkeling. Tegenwoordig veel gebezigde termen als 'draagvlak' en 'eigenaarschap' klinken soms wat modieus, maar verwijzen wel degelijk naar belangrijke aspecten. Ook Hargreaves en Shirley (2009) wijzen op het belang van breed eigenaarschap en gedeelde verantwoordelijkheid voor duurzame vernieuwing. Faciliterend leiderschap is daarbij belangrijk, evenals ruimte voor diversiteit en eigen accenten in leerplankeuzes. Zo'n benadering draagt bij aan werkelijk duurzame verbetering van onderwijs.

### **Vier benaderingen**

Uit voorgaande blijkt al dat leerplanontwikkeling dikwijls een tamelijk langdurig proces omvat waarin wensen, behoeften en idealen in een cyclisch proces van analyse, ontwerp, implementatie en evaluatie worden uitgewerkt tot tastbare resultaten in de praktijk. Hoe dat proces wordt uitgevoerd, is afhankelijk van de gehanteerde ontwikkelbenadering. Daarin kan men grofweg vier hoofdstromen worden onderscheiden:

- instrumentele benadering
- communicatieve benadering
- artistieke benadering
- pragmatische benadering.

#### *Instrumentele benadering*

Bij de instrumentele benadering ligt het accent op een *planmatige* werkwijze in leerplanontwikkeling. Op basis van een grondig vooronderzoek worden heldere en meetbare doelstellingen voor het ontwerpproces geformuleerd. Deze doelstellingen vormen een leidraad en referentiepunt voor het gehele ontwerpproces ('*planning by objectives*'). Een belangrijke aanhanger van deze stroming is Ralph Tyler (1949). Hij was een van de eerste denkers die op systematische wijze richtlijnen formuleerde voor het ontwerpen van onderwijs aan de hand van vier vragen:

- welke doelen dient de school na te streven?
- welke leerervaringen zijn het meest geschikt om die doelen te behalen?
- hoe kunnen de leerervaringen doeltreffend worden georganiseerd?
- hoe kan door evaluatie vastgesteld worden of de doelen zijn bereikt?

De *Tyler rationale* benadrukt het belang van een systematische beantwoording van de vragen vanuit feitelijke argumenten, om daarmee de validiteit en interne consistentie van het leerplanproduct te vergroten. Critici wijzen echter ook op enkele nadelen van deze



instrumentele benadering. Zo is er door de sterke nadruk op het behalen van vooraf opgestelde doelstellingen weinig ruimte voor tussentijdse afstemming op voortschrijdende wensen en inzichten van ontwerpers en gebruikers. Ook stelt de technologische benadering feitelijke, empirisch ondervonden, gegevens centraal, terwijl onderwijs ook veel van doen heeft met persoonlijke visies en opvattingen en ook sociaal-politieke aspecten een prominente rol spelen in veel curriculumkwesties.

### *Communicatieve benadering*

De communicatieve benadering gaat uit van het belang van een *relationele* aanpak. Aandacht voor relaties en inbreng van ontwikkelaars en andere betrokkenen staat centraal in het ontwerpproces. Waar een instrumentele benadering start vanuit een objectieve analyse van de probleemsituatie, staan hier de percepties en visies van de ontwerpers, doelgroep en andere betrokkenen centraal. Ontwerpen wordt gezien als een sociaal proces waarin betrokkenen elk een eigen visie hebben op de probleemsituatie en een wenselijke verbetering. De beste oplossing voor de situatie - het 'beste' ontwerp - is die waarover betrokkenen consensus bereiken. Deliberatie en onderhandelen vormen dan ook centrale activiteiten in het ontwerpproces.

Een bekend voorbeeld van de communicatieve benadering is het *deliberatieve model* van Decker Walker (1971). In zijn ogen is een instrumentele aanpak weinig bruikbaar in de complexe praktijk waarin onderhandeling over mogelijkheden en wenselijkheden een centrale rol speelt. Walker's model bestaat uit drie fasen:

- *platform* van ideeën: in deze eerste fase brengen ontwerpers en betrokkenen hun visies en opvattingen over het probleem naar voren en streven naar consensus;
- *deliberatie*: ontwerpers en betrokkenen genereren mogelijke oplossingen voor het gesignaleerde probleem en discussiëren over de meest wenselijke oplossing;
- *ontwerp*: in deze fase worden de uitkomsten van de deliberatiefase vertaald naar een schets van het eindproduct.

Een sterk punt van het deliberatieve model is dat door ruimte voor inbreng van gebruikers en betrokkenen het draagvlak voor het beoogde product vaak groot is. Deliberatieprocessen kunnen echter tijdrovend en moeizaam zijn en resulteren niet per definitie in intern consistente producten.

### *Artistieke benadering*

De artistieke benadering legt het accent bij de *creativiteit* van de ontwerper. De aanname van deze benadering is dat ontwerpen een subjectief proces is dat ontwerpers op grond van hun eigen visie en expertise zo goed mogelijk inrichten. Er zijn geen objectieve maatstaven of vaste procedures; het gaat vooral om ruimte voor de ontwerper om vanuit zijn eigen visie creatief in te spelen op de unieke kenmerken van doelgroep en context. De ontwerper is bovenal artiest die zijn eigen intuïtie, smaak en ervaring als leidraad neemt in het ontwerpproces. Elliot Eisner (1979) heeft het in dit verband over '*connaissanceurship*': de kunst en het vermogen om dat wat onderwijskundig relevant is op waarde te schatten. Net als bij

wijnproeven baart oefening kunst; ook ontwerpers kunnen door ervaring en toetsing van hun ideeën aan die van anderen hun oog scherpen en hun leerplankundig inzicht vergroten.

De artistieke benadering wijst leerplanontwikkelaars op het belang van *creatieve interactie* met de specifieke gebruikscontext tijdens het ontwerpproces. De kracht van de benadering is de ruimte die deze biedt om eigen opvattingen en inzichten leidend te laten zijn in het ontwerpproces. Een keerzijde van de benadering is dat de reikwijdte van de producten vaak klein is, omdat deze is toegespitst op een specifieke gebruikscontext en opgehangen aan de 'particuliere' visie van een ontwerper.

### *Prototyping-benadering*

Bij deze benadering staat het streven naar *praktische bruikbaarheid* van leerplanproducten voorop. De gebruikers en de gebruikscontext zijn centrale aandachtspunten. Het daadwerkelijke gebruik in het onderwijs en de werking van het product in de praktijk is een belangrijke graadmeter voor het succes van het ontwikkelproces. Gedurende het proces wordt regelmatig contact gezocht met de onderwijspraktijk en de gebruikers (voornamelijk leraren/opleiders en leerlingen/studenten). Formatieve evaluatie is een kernactiviteit. Ontwerp- en evaluatie-activiteiten wisselen elkaar voortdurend af. Op basis van een relatief kort vooronderzoek, waarin deskundigen en literatuur worden geraadpleegd en de gebruikscontext in kaart wordt gebracht, wordt relatief snel een eerste globale versie van een mogelijk eindproduct ontwikkeld. In dit eerste *prototype* worden specificaties van het ontwerp zichtbaar gemaakt. Dit prototype wordt in verschillende rondes van ontwerp, evaluatie en revisie, in interactie met de praktijk uitgewerkt tot een volledige versie van het product. Door de voortdurende afstemming van het product op de wensen en mogelijkheden van de gebruikers streeft de prototyping-benadering ernaar de praktische bruikbaarheid en het draagvlak van het product te vergroten. Soms is deze afstemming lastig, wanneer bijvoorbeeld de wensen van gebruikers sterk uiteenlopen of wanneer ze moeilijk te verenigen zijn met inzichten van deskundigen en uit literatuur. Dan moet de visie van de ontwerper de doorslag geven.

Hoewel soms een van de vier geschetste ontwikkelbenaderingen domineert, is er vanzelfsprekend in de praktijk meestal sprake van een mengvorm waarin elementen van diverse benaderingen gecombineerd worden.

*Noot: een meer uitgebreide versie van deze zeer beknopte overzichtstekst is te vinden in:*  
Thijs, A. & van den Akker, J. (red.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.  
[Ook downloadbaar via SLO-site: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)]

### **Referenties**

- Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Walker, D.F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *School Review*, 80(1), 51-65.

## 9. CURRICULUM

### 9.2. Hoe ontwikkel je een curriculum?

#### 9.2.2a. Praktisch perspectief: Curriculumontwikkeling bij de lerarenopleiding economie van Fontys - *Dorien Doornebos-Klarenbeek*

##### Context

Een curriculum is het onderwijsprogramma van de gehele opleiding. Een curriculum moet zicht geven op het verloop van de leerontwikkelingen van studenten die het programma volgen. Bij ons staat het curriculum ter discussie. Dit is mede het gevolg van de accreditatie van het voorgaande schooljaar. Daarvoor moesten we ons didactisch concept verantwoorden en dat bleken we niet geheel helder te hebben. Voor ons als Fontys Lerarenopleiding economie een mooie aanleiding om het curriculum van de opleiding weer eens tegen het licht te houden. En na te denken over doorlopende leerlijnen en aansluitingen bij vooropleidingen. Deze oefening maakte al duidelijk dat we als opleiding wel een beeld hebben, maar dat moeilijk op papier konden krijgen. Naast de accreditatie loopt al langer in het team de discussie over de visie van het team. Wat willen bereiken met onze studenten? Wat verwachten wij van ze? En hoe realiseren we deze verwachtingen? En hoe worden deze nu zichtbaar in ons curriculum? Waar onderscheiden wij ons? Het zoeken naar antwoorden op deze vragen is een voortdurend proces.

##### De eerste stappen

Als eerste hebben binnen het team de collega's die betrokken zijn bij de beroepskant van de opleiding, de uitgangspunten geïnventariseerd. Deze zijn deels vastgelegd door het instituut en deels kunnen wij daar team een eigen invulling aan geven. Op de onderstaande afbeelding zijn deze weergegeven.

Vastgelegd vanuit het instituut zijn:

- De oneliners, Wij hebben op het instituut 10 oneliners over een wat een goede docent zou moeten kennen en kunnen. Een voorbeeld hiervan is: 'Een goede leraar geeft leerlingen een stem' of 'Een goede leraar leert zijn leven lang.'
- competentiegericht opleiden,
- kijken vanuit het oogpunt dat studenten worden opgeleid voor het beroep van docent

Vanuit het team zijn de uitgangspunten:

- samenwerken en innoveren
- toekomstgericht
- werken met beroepstaken
- context-conceptbenadering
- vakdidactiek heeft een dubbele bodem

Een volgende stap was het inventariseren van het bestaande curriculum. Hierbij viel vooral op dat alles is opgedeeld in vakken, zowel aan de beroeps- als aan de vakinhoudelijke kant.

Er is mede daardoor op het moment een beperkte synergie tussen de verschillende elementen van het curriculum.

Met deze wetenschap in ons achterhoofd zijn we gaan nadenken over verschillende mogelijkheden om het curriculum in andere vormen te gieten. Zo is ondermeer het “bloemmodel” ontstaan. Het bloemmodel is een eerste idee over hoe het curriculum zou kunnen worden opgebouwd. Je moet hierbij denken aan een waterlelie. Een grote bloem, die steeds verder open valt en nieuwe bloembladeren laat zien. Van bovenaf lijken de nieuwe blaadjes kleiner. De student staat al het ware binnen in de bloem. Deze ‘ik’ stuurt de vorm en de inhoud van de bloembladen door middel van eigen geformuleerde leervragen. Elk bloemblad staat voor een leergebied. Hoe groter en/of breder de bloem wordt hoe meer de student zich heeft verdiept of verbreed binnen een leergebied. Voorbeelden van leergebieden zijn: economie in maatschappij en bedrijf, identiteit van de economieleraar en schooleconomie. Daarnaast werken we met themalijnen en ondersteunende leerlijnen, zoals kritisch denken, taal en rekenen en onderzoek.

### **Tussenresultaat**

Deze stappen hebben uiteindelijk geleid tot een soort tussenresultaat, waarin thema’s het uitgangspunt zijn. Deze thema’s worden uitgewerkt naar zowel de beroeps- als de vakinhoudelijke kant. Hierbij is het doel dat er een dialoog in gang wordt gezet tussen de beroepsinhoud en de vakinhoud. Op de stageschool in en om de klas vormen deze een geheel, maar op het instituut worden ze losgekoppeld. Hierdoor ontstaan gescheiden werelden. De vakinhoudelijke kant heeft in de eerste twee leerjaren zowel een bedrijfseconomische als algemene economische kant. Mogelijke thema’s zouden kunnen worden transitie, identiteit, communicatie en wereldbeeld. Elk thema zou moeten worden gekoppeld aan een sleutelvraag en de betekenis hiervan voor de schooltypen waarvoor we opleiden. Het eindresultaat zou moeten zijn dat studenten aan het einde van de opleiding in staat zijn een eigen visie te verwoorden over het beroep van economiedocent. De sleutelvragen waar de studenten gedurende de opleiding aan hebben gewerkt, zijn hierbij van wezenlijk belang. Deze vragen zouden zo geformuleerd moeten worden dat er telkens een volgende verdieping plaats vindt.

### **Vervolgstappen**

In discussies met collega’s van binnen en buiten het team werden nieuwe gezichtspunten aangedragen, zoals het leren van docenten. Hoe word je nu eigenlijk een leraar? Welke fasen doorloop je dan allemaal? En hoe kunnen we studenten hierin ondersteunen?

Duidelijk werd dat de nieuwe gezichtspunten waardevolle toevoegingen konden worden, maar dat er ook meer informatie nodig was. Dus ben ik begonnen aan een literatuuronderzoek om op zoek te gaan naar mogelijke antwoorden op de eerder opgeborrelde vragen binnen het team. Deze speurtocht is nog in volle gang.

Daarnaast worden teamvergaderingen en studiedagen gebruikt om vervolgstappen te zetten. Bij de eerste teamvergadering hebben we collega’s gevraagd naar hun

verwachtingen over hun studenten. Hierbij wordt vooral gerefereerd aan de houding van de studenten. Collega's geven bijvoorbeeld terug: 'onderzoekende houding,' 'nieuwsgierig en leergierig,' en 'interesse in vak en beroep.' Daarnaast hebben we gevraagd naar hun verwachtingen over wat de opleiding moet bieden en hun verwachtingen over het team.

De vraag over de opleiding hebben we ook voorgelegd aan de studenten. Het stellen van deze vraag aan de studenten is een wezenlijk onderdeel, omdat studenten als aanstaande leraren ook een idee moeten vormen over hoe ze aankijken tegen veranderingen van vorm en inhoud van het curriculum. Hier is dus sprake van een dubbele bodem. Hier wordt ook gewerkt aan zicht krijgen op hoe de aansluiting tussen de verschillende verwachtingen van collega's en studenten over wat de opleiding moet bieden kan worden verbeterd.

Het doel is te kijken of de verwachtingen over de opleiding overeenstemmen en in hoeverre deze aansluiten bij het visiedocument van de opleiding. Als deze balans is opgemaakt kijken we hoe we verder gaan, want zonder de input van de collega's en studenten is het immers moeilijk grote veranderingen te realiseren.

Naast de stappen in het team worden binnen het instituut ook stappen gezet. De discussie is ons team is ingebed in een instituutsbrede discussie over het didactische concept en de toekomstbestendigheid hiervan. Hiertoe zijn verschillende themagroepen geformeerd, die verschillende aspecten van het curriculum tegen het licht houden, zoals de verhouding tussen vakinhoud en beroep. Over de verschillende aspecten van het curriculum zijn tijdens de opening van het nieuwe schooljaar meer dan 200 vragen geformuleerd door collega's. In het komende schooljaar moeten deze themagroepen op zoek gaan naar antwoorden.

### **Mijn rol**

Mijn rol als opleider in deze dialoog is naast het doen van literatuuronderzoek het zoeken naar aanknopingspunten om verdere stappen te zetten. Hiertoe gebruik ik mijn vaardigheden als praktijkonderzoeker en mijn kennis van het meeschrijven aan een curriculumherziening voor het voortgezet onderwijs.

Er zijn namelijk parallellen te trekken tussen het schrijven van een curriculum voor het voortgezet onderwijs en voor een lerarenopleiding. In beide gevallen is het van belang het bestaande op afstand te houden om zo te zoeken naar nieuwe lichtvallen. In het nieuwe curriculum voor het voortgezet onderwijs is een trend zichtbaar dat er meer wordt gewerkt met een beperkt aantal concepten. Deze komen steeds terug in andere situaties. Ook de kennisbases die is ontwikkeld voor het vak economie biedt aanknopingspunten om het curriculum te herordenen.

Zelf vind ik het een aansprekend onderdeel van mijn beroep om na te denken en te praten over curriculumveranderingen met collega's van binnen en buiten het team. Want uiteindelijk staan we allemaal voor de opdracht om collega's op te leiden, die les moeten geven tot ongeveer 2050. Dat perspectief vraagt ook om na te denken over hoe kan het onderwijs er dan uit zien en hoe we daar studenten op kunnen voorbereiden. Maar ook de vraag te stellen wat doen we al goed en willen we behouden? En waarom juist dat?

Het ontwerpen van een curriculum is voor mij het verantwoorden van de gemaakte keuzes naar buiten toe en een mogelijkheid om je te onderscheiden. Meer te bieden voor je studenten en uiteindelijk meer voor jezelf als lerarenopleider. Door betrokken te zijn als lerarenopleider kan ik weer leren. Leren over dingen, die niet staan beschreven in een boek, maar wel cruciaal zijn voor wat voor een opleiding je bent.

## 9. CURRICULUM

### 9.2. Hoe ontwikkel je een curriculum?

#### 9.2.2b. Curriculumontwikkeling? “Wat wordt er nu *echt anders?*” - een persoonlijke reflectie - *Bruno Oldeboom*

Hieronder volgt een persoonlijke reflectie op het proces dat de lerarenopleiding voor lichamelijke opvoeding (Calo, Zwolle) doormaakte in een periode van een jaar (2006-2007). Het proces betreft de ontwikkeling van een meer traditioneel curriculum naar een meer competentiegericht curriculum. Ik was in die tijd mentor van een derdejaars groep en verzorgde sociaal wetenschappelijk onderwijs (pedagogiek, didactiek van het bewegingsonderwijs en ontwikkelingspsychologie).

De reflectie volgt de bekende ABC-structuur. Eerst zal ik schetsen wat er **A**an de orde was, daarin zal ik onderstrepen wat daarin voor mij persoonlijk **B**elangrijk was. Tenslotte zal ik inzoomen op **C**onclusies die ik heb getrokken.

#### **Wat was er aan de orde?**

Op de hogeschool werd Windesheim-breed het competentiegerichte opleiden uitgerold. Belangrijke termen die destijds door hogeschoolbeleidsmakers veel gebruikt werden waren ‘vraagsturing’, ‘de student als eigenaar van zijn leerproces’, natuurlijk competentiegericht leren, studieloopbaanbegeleiding en flexibilisering mogelijk maken door hogeschoolbrede kaders door standaardisering.

Op onze lerarenopleiding werd met een gezonde scepsis naar deze ontwikkeling gekeken. Zo vonden wij met gepaste trots dat onze opleiding al behoorlijk competentiegericht was. Er waren bijvoorbeeld al veel modules en vakken binnen de opleiding met nauwe verwantschap tot de stage ingericht. Vraagsturing klonk ons te veel naar “u (de student) vraagt en wij draaien” en wij wilden volgens dat credo geen onderwijs aanbieden. Studieloopbaanbegeleiding zou weer meer tijd van het vakinhoudelijke onderwijsaanbod snoepen. Bovendien werd ons contact met de studenten van hoog tot laag in de organisatie geroemd. En de meeste moeite had we met de standaardisering. Dat voelde als een strak keurslijf en zou zorgen studenten en medewerkers het gevoel van autonomie verloren. Deze scepsis was sterk!

En natuurlijk zagen we ook kansen en uitdagingen. Dat waren er grofweg twee. De eerste kans die we zagen was het verbeteren van ons curriculum en dat dan op drie vlakken.

- a. Het programma van de lerarenopleiding kon meer samenhang krijgen o.a. door integratie van vakken en het thematisch kleuren van jaarlagen (bijv. Leerjaar 2 staat in het teken basis-lesgeefvaardigheden en leerjaar 3 in het teken van leren beter differentiëren).
- b. Er was een kans om organisatorisch een aantal struikelblokken weg te nemen, zoals aanpassingen in het rooster. Ook werd het mogelijk om zogenoemd kerndocentschap in te voeren. Een docent werd dan mentor, stagebegeleider, algemene bewegingsdidactiekdocent én vakdocent (denk bijv. aan turnen of spel, maar ook



psychologie of fysiologie) voor één klas waardoor hij of zij 6 tot 8 onderwijscontacturen per week aan die groep verzorgde.

- c. Er was een kans om studenten nog meer op maat te bedienen door het invoeren van meer keuzemogelijkheden en de begeleiding daaromtrent verder te optimaliseren. Hierbij werd het ook gemakkelijker om studenten kennis te laten maken met actuele veranderingen in het beroepenveld van leraren lichamelijke opvoeding. Studenten konden zich namelijk dankzij het keuzeprogramma gemakkelijker verdiepen in specifieke varianten van onderwijsinnovatie of bijvoorbeeld nieuwe sporttrends volgen.

De tweede kans was dat samenwerking met twee verwante opleidingen op de Calo (een opleiding voor psychomotorische therapie en een opleiding voor sportmanagement) mogelijk werd. Dat had mede als gevolg dat er onderwijs met overeenkomstige thema's, die aan bewegen, sport, hulp- en dienstverlening gerelateerd zijn, aan studenten kon worden aangeboden.

Dit alles rondom die tweede kans had natuurlijk gevolgen voor de organisatie van het curriculum, maar ook de inhoud van het programma, de didactiek van het opleidingsonderwijsaanbod, toetsing en de wijze waarop we studenten begeleidden.

### **Wat was in dit proces voor mij belangrijk?**

Het nieuwe programma moest natuurlijk al het goede van het vorige curriculum behouden en de zwaktes er uithalen. Dat betekende scherpe aandacht voor de relatie tussen het beroepsprofiel van de leraar lichamelijke opvoeding en ons curriculum. De onderwijsdoelen die we stelden, de wijze waarop we toetsten, de opleidingsdidactische aanpak, de begeleiding van studenten in de stage, de vakken, modules en opdrachten, moesten er toe bijdragen dat de studenten toegerust waren voor het beroep van gymleraar in het derde millennium.

Ik wilde erg graag dat wij als docententeam samen konden optrekken. We hoefden het niet voortdurend met elkaar eens te zijn of überhaupt eens te worden. Maar met wederzijds respect en ruimte makend en krijgend zo'n proces doormaken moest in mijn ogen de kwaliteit van de opleiding ten goede komen.

En tot slot; zo'n 'operatie' kost tijd en vraagt energie. Het werken aan een update van een curriculum komt deels ook boven op het 'normale' werk. En dus was het van belang dat er efficiënt en effectief gewerkt werd. Dat betekende goede afspraken en je er aan houden, regelmatig en doelgerichte communicatie, sturing en ondersteuning vanuit het management en grenzen bewaken.

### **Welke conclusies heb ik getrokken?**

Ik heb tijdens dit proces van curriculumontwikkeling veel geleerd en betrokkenheid is dan ook veranderd. Ik was aanvankelijk erg sceptisch en trof mezelf bij aanvang van deze verandering regelmatig in discussies aan, waarin ik het oude curriculum verdedigde en me kritisch uitliet over de opkomst zijnde verandering. Maar al ontwikkelend kreeg het perspectief van de kansen de overhand en ben ik uiteindelijk een voorstander geworden van

de curriculumverandering. Er waren in dit curriculumontwikkelingsproces voor mij twee centrale conclusies of inzichten.

De eerste betreft de sfeer of onderlinge verstandhouding in het team dat een dergelijk veranderproces doormaakt. Het inzicht luidt dan dat een curriculumverandering pas een echte kans krijgt wanneer er een open en eerlijke dialoog mogelijk is met collega's en leidinggevendenden. Met name door het spanningsveld dat ontstond door de scepsis enerzijds en de uitdaging anderzijds werd duidelijk hoe verschillend collega's in dit veranderingsproces stonden. Een curriculumverandering grijpt in de kernen van mensen en hun werk. Zeker wanneer er in vakkenuren gesnoeid worden of wanneer docenten met collega's in nauwe samenwerking nieuwe modules gaan vormgeven raakt dat de professionele ruimte. Het maakt emoties los, brengt meningen in stelling en zet aan tot handelen. En dat kan verstrekkende gevolgen hebben voor de manier waarop lerarenopleiders functioneren en werken.

Het tweede inzicht was veel inhoudelijker van aard. Het onderwijs dat ikzelf verzorgde nam mijn verworven deskundigheid als voormalig leraar lichamelijk opvoeding, maar ook als lerarenopleider als uitgangspunt. Of beter gezegd, niet het leerproces van de student was startpunt van het onderwijs maar het aanbod. Tijdens de curriculumontwikkeling op de lerarenopleiding werd ik me er velen malen meer bewust van dat elke student afzonderlijk een eigen leerproces doormaakt. En dat ons meer traditionele aanbod te weinig rekening hield met de diversiteit van de leerprocessen van de studenten. En hoewel ik nog steeds geloof in het verwerven van basiskennis, verplichte onderwijseenheden voor studenten en het verleiden van studenten naar gebieden die zij nog niet kennen, ben ik me als gevolg van dit curriculumproces veel meer bewust geworden van de leerdynamiek van de student. Ik ontdekte dat het belangrijk is om doelen samen met studenten te stellen, om samen met de student het leerresultaat en het leerproces te evalueren en om samen het leerproces in te richten.

## 9. CURRICULUM

### 9.2. Hoe ontwikkel je een curriculum?

#### 9.2.3. Verder lezen

1. Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

*Change in schools is generally not well done. Principals and School Boards often are so impacted by the press of the present that they cannot see the "big", strategic picture, so they resort to the few well-tried strategies that have served them well in the past. In this book (The Fourth Way) the authors provide a new, alternative way of re-examining change in schools.*

*The first three change genre are:*

1. *Innovation and inconsistency (1945-1975circa) and Complexity and contradiction (1975-late 1980s);*
2. *The way of the markets and standardisation (to 1995, neoliberalism); and*
3. *Performance and partnership (1995- present, modified New Public Management).*

*The authors examined aspects of the first three ways of change and decided that it was worth keeping: inspiration, innovation and autonomy (from the First Way); urgency, consistency and all-inclusive equity (from the Second Way) and balance and inclusiveness, public involvement, financial re-investment, better evidence and professional networks (from the Third Way).*

*Six pillars of purpose and partnership characterise the Fourth Way:*

1. *An inspiring and inclusive vision;*
2. *Strong public engagement;*
3. *Achievement through investment;*
4. *Corporate educational responsibility;*
5. *Students as partners in change; and*
6. *Mindful learning and teaching.*

*Teacher professionalism, which took a nose-dive in the desperate push towards national standards, is re-asserted in the Fourth Way. Importantly, Hargreaves does not forget the important work that he did on sustainable leadership, and he reminds us of the need for responsibility before accountability.*

*This book provides a useful sense of direction to everyone imbedded in school change.*

2. De Kievit, R., De Boer, W., Klien, D., Mulder, H., Rodenboog-Hameling, M. (2010). Leerplankundige competenties in het opleidingscurriculum. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (3), 12-18.

*In dit artikel wordt verslag gedaan van een SLO-onderzoek naar de wijze en mate waarin tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen aandacht besteden aan leerplankundige competenties in het opleidingscurriculum.*

*Aanleiding voor het onderzoek is de toenemende autonomie die scholen en docenten krijgen om hun onderwijs naar eigen inzichten in te richten. Die toenemende autonomie blijkt onder andere uit het globaler worden van examenprogramma's en de versterkte rol van het schoolexamen. De toenemende autonomie vraagt van docenten om eigen keuzes te maken*

*over inhoud en vormgeving van hun onderwijs. Het leren omgaan met deze leerplanvragen begint bij de opleiding. In hoeverre worden docenten toegerust op hun veranderende rol als leraar? Uit het onderzoek onder eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen blijkt dat de meeste aandacht uitgaat naar het (meest concrete) klassen- en leerlingniveau, daarna naar het schoolniveau en vervolgens naar het landelijke en internationale niveau. De plaats van het vak binnen het schoolcurriculum, het werken in leergebieden en met vakoverstijgende projecten worden niet in alle opleidingen even prominent of zelfs vrijwel niet behandeld. Sommige lerarenopleidingen besteden meer aandacht aan het ontwerpen van leermiddelen, terwijl andere zich meer richten op het selecteren ervan. Het SLO-onderzoek laat zien dat lerarenopleidingen aandacht besteden aan aspecten van leerplanontwikkeling, maar dat die aandacht nogal versnipperd is en dat opleidingen daarin behoorlijk van elkaar verschillen. Het artikel besluit met de vraag wat de implicaties van het onderzoek zijn voor het opleidingsprogramma en wat lerarenopleidingen en SLO daarin voor elkaar kunnen betekenen.*

## 9. CURRICULUM

### 9.3. Hoe borg je de kwaliteit van een curriculum?

#### 9.3.1. Theoretisch perspectief - Jan van den Akker en Nienke Nieveen

##### Inleiding

Discussies over curriculumkwaliteit vinden voortdurend plaats. Of de kwaliteit voldoende is of juist verbetering nodig heeft, wordt aan verschillende zaken afgemeten. Bijvoorbeeld: Leert men in het onderwijs relevante dingen? Presteren leerlingen voldoende op landelijke toetsen en examens? Haalt de leerling 'eruit wat erin zit', of is er sprake van onderpresteren? Presteren Nederlandse leerlingen goed in vergelijking met andere landen? Is een soepele doorstroming naar het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt mogelijk? Is een eindtoets taal en rekenen nodig voordat je mag afstuderen aan de Pabo? Kortom, vele aspecten zijn in het geding. De vraag is hoe we curriculumkwaliteit helder kunnen duiden. De volgende vierdeling in kwaliteitscriteria kan die vraag verhelderen (cf. Nieveen, 2009):

- Relevantie: het curriculum voorziet in behoeften en berust op valide inzichten
- Consistentie: het curriculum zit logisch en samenhangend in elkaar
- Bruikbaarheid: het curriculum is praktisch uitvoerbaar in de beoogde context
- Effectiviteit: werken met het curriculum leidt tot de gewenste resultaten.

Bewijs voor deze vier criteria wordt het best verkregen door middel van een cyclische aanpak waarin analyse-, ontwerp- en evaluatie-activiteiten elkaar afwisselen. Deze manier van werken kan men aanduiden met de term *ontwikkelingsonderzoek* of *ontwerponderzoek* (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Plomp & Nieveen, 2009). Bij zo'n aanpak worden onderzoeksdraden ingeweven in het ontwikkelwerk teneinde allerlei onvermijdelijke onzekerheden in ontwerpkeuzes te verminderen en de robuustheid en kans van slagen van het leerplan-in-wording te optimaliseren. In ontwerponderzoek wordt op verschillende manieren gezocht naar (voorlopige, zich opstapelende) evidentie:

- uitgebreid *vooronderzoek* aan het begin van het traject ter fundering van ontwerpkeuzes;
- gerichte en voortdurende *evaluatie* van het ontwerp in verschillende stadia van ontwikkeling.

Deze werkwijze impliceert een doorgaans intensieve interactie met velerlei deskundigen en (potentiële) gebruikers. De werkwijze komt niet alleen de kwaliteit van het product ten goede, maar heeft als nevenvoordeel dat ermee ook vaak bijgedragen wordt aan het draagvlak voor het nieuwe leerplan en aan de professionele ontwikkeling van de betrokkenen. Daarmee zijn ook de kansen voor een succesvolle invoering gediend. Hierna zal nader ingegaan worden op de aspecten vooronderzoek en evaluatie.

##### Vooronderzoek

Een grondig vooronderzoek biedt een heldere grondslag voor te maken ontwerpkeuzes. Door inzicht te krijgen in de bestaande situatie, de behoeften van betrokkenen en de

mogelijkheden voor vernieuwing, kunnen de relevantie en bruikbaarheid van het ontwerp al in een vroeg stadium worden vergroot. Het doel van het vooronderzoek is tweeledig:

- inzicht krijgen in de bestaande situatie en mogelijkheden voor verbetering en vernieuwing
- specificeren van beoogde kenmerken van het ontwerp (ontwerpspecificaties) en de wijze waarop deze gerealiseerd kunnen worden (procedurele specificaties).

Belangrijke activiteiten daartoe zijn een *analyse van de gebruikspraktijk* (via context- en behoeftenanalyse). Veel gebruikte onderzoeksmethoden zijn hier interviews, focusgroepen, lesobservaties en casestudies. Naast een analyse van de behoeften en de context, is het van belang de *bestaande kennisbasis* te benutten voor het funderen van ontwerpbeslissingen. Centrale activiteiten daarbij zijn literatuurstudie, bevraging van deskundigen en analyse of evaluatie van bestaande projecten en producten. Het vooronderzoek mondt uit in een gefundeerde ontwerpkeuzes.

## Evaluatie

Bij curriculumontwikkeltrajecten zijn twee vormen van evaluatie te onderscheiden: formatieve en summatieve evaluatie. Formatieve evaluatie is gericht op het bepalen en verbeteren van de kwaliteit van een curriculum-in-wording. Naarmate de ontwikkeling vordert, verschuift de aandacht van de formatieve evaluatie veelal van vragen met betrekking tot de relevantie en consistentie van het curriculum naar vragen ten aanzien van de bruikbaarheid en uiteindelijk de effectiviteit. De verschuiving van de vraag brengt ook andere evaluatiemethoden in beeld. We onderscheiden hier de volgende vijf evaluatiemethoden (cf. Nieveen, 2009; Tessmer, 1993):

- *screening*:  
het ontwikkelteam vergelijkt het ontwikkelde materiaal met een checklist van gewenste kenmerken van onderdelen van het ontwerp
- *focusgroep*:  
respondenten (bijvoorbeeld vakexperts, docenten) geven een reactie op het ontwerp aan de hand van een richtlijn met punten waarop het ontwerpsteam commentaar en suggesties wenst
- *walkthrough*:  
respondent(en) doorlopen samen met ontwikkelaar(s) het ontwerp
- *micro-evaluatie*:  
een kleine groep gebruikers gebruikt een gedeelte van het ontwikkelde materiaal buiten de normale praktijksituatie
- *try-out*:  
gebruikers zetten de ontwikkelde materialen binnen de beoogde praktijksituatie in.

Naarmate het product meer uitgewerkt is, verschuiven de methoden langzamerhand van screening naar try-out. Vooral in eerdere ontwikkelfasen is het voornaamste doel van een formatieve evaluatie het inventariseren van tekortkomingen en het genereren van ideeën voor verdere verbetering van het ontwerp. Voor dit doel zijn grote aantallen respondenten

niet noodzakelijk. *Triangulatie* is van groter belang, dat wil zeggen het bewust betrekken van een variatie aan respondenten per respondentgroep (bijvoorbeeld twee sterke studenten, twee zwakke studenten en twee gemiddelde studenten in het geval van een micro-evaluatie). Op deze wijze kunnen de gegevens van een respondent geverifieerd of aangevuld worden met gegevens van anderen. Zo kan een screening van het ontwerp beter worden gedaan door meerdere ontwikkelaars, en kan een try-out beter worden uitgevoerd in drie verschillende klassen dan in één klas.

Bij het plannen van een formatieve evaluatie is het van belang expliciet stil te staan bij de rol die de ontwikkelaars zelf vervullen tijdens de evaluatie. Uit oogpunt van onafhankelijkheid van het onderzoek is het in latere ontwikkelfasen wenselijk dat externe evaluatoren, en niet de ontwikkelaars, aan de slag gaan om de effectiviteit van het curriculum vast te stellen. In eerdere ontwikkelfasen lijkt het om twee redenen legitiem en zelfs wenselijk om de evaluatieactiviteiten door de ontwikkelaars zelf te laten uitvoeren. Ten eerste vergroot het de kans dat de uitkomsten van evaluatieactiviteiten daadwerkelijk leiden tot aanpassing van het curriculum. De evaluatie kan op elk door het ontwikkelteam gewenste moment worden uitgevoerd en de resultaten kunnen snel worden benut bij het reviseren van het product. Ten tweede zien ontwikkelaars met eigen ogen wat er mis kan gaan tijdens het gebruik van het curriculum in de praktijk, wat een belangrijk leereffect bij de ontwikkelaars teweeg kan brengen. Echter, ontwikkelaars moeten zich er wel van bewust van zijn dat zij zozeer gehecht kunnen raken aan hun eigen ontwerp dat ze eventuele problemen met het ontwerp niet meer objectief kunnen beoordelen. In dat geval komt de keuze voor externe evaluatoren in beeld.

### **Summatieve evaluatie**

Waar een formatieve evaluatie zoekt naar tekortkomingen in (tussen-)producten en passende revisiebeslissingen, richt een summatieve evaluatie zich op het vaststellen van de (uiteindelijke) effectiviteit van leerplannen. De focus ligt op de mate waarin de uitvoering van het ontwerp leidt tot de gewenste resultaten in de praktijk. Wat de gewenste resultaten van een curriculum zijn, is afhankelijk van het doel dat men ermee heeft. In het onderwijs richt een summatieve evaluatie zich meestal op de leerresultaten van leerlingen of studenten en op de vraag om de vraag of de gevonden effecten kunnen worden toegeschreven aan bijvoorbeeld het ontwikkelde lesmateriaal. Het sterkste onderzoeksontwerp om effecten (oorzaak-gevolgrelaties) aan te tonen is het klassieke experiment (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004; Swanborn, 2007). Bij een dergelijk onderzoeksontwerp is er sprake van twee onderzoeksgroepen (een experimentele groep en controlegroep), van twee metingen (een voor- en nameting) en van aselechte toewijzing van respondenten aan een van de twee condities. In de onderwijspraktijk is aselechte toewijzing van respondenten echter niet eenvoudig; het is vaak niet goed mogelijk om een groep studenten een bepaalde vorm van onderwijs te ontzeggen, of om studenten voor een bepaalde tijd in een andere groep te plaatsen. Een alternatieve onderzoekopzet voor het vaststellen van causale relaties is het quasi-experimentele onderzoeksontwerp. Een quasi-experiment bestaat net als het klassieke experiment uit een experimentele groep en een vergelijkingsgroep met een voor- en een nameting. Het verschil zit in de aselechte toewijzing van respondenten aan groepen. Bij het klassieke experiment worden *individuele respondenten* (bijvoorbeeld studenten) aselekt aan de groepen toegewezen. Bij een quasi-

experiment worden *bestaande groepen* (bijvoorbeeld klassen met studenten) aselekt toegewezen aan de experimentele en vergelijkingsgroep.

Het moge duidelijk zijn dat het uitvoeren van een summatieve leerplanevaluatie complex, kostbaar en tijdrovend is. Het is daarom zaak dergelijk onderzoek niet uit te voeren voordat er sprake is van een leerplankundige interventie die in die mate is doorontwikkeld dat eventuele positieve effecten ervan op de leerprestaties daadwerkelijk te verwachten zijn. Dat betekent dat er bewijs voor handen is voor de relevantie, consistentie en praktische bruikbaarheid van het curriculum. Voorts is het van groot belang dat er parallel aan (quasi-)experimenteel onderzoek implementatieonderzoek plaatsvindt. Op die manier kan geanticipeerd worden op potentiële implementatieproblemen gedurende het effectonderzoek. Bijkomend voordeel is dat een beschrijving gemaakt kan worden van de implementatiecontext voor (latere) gebruikers die het leerplan willen gaan gebruiken in de eigen situatie.

*Noot: een meer uitgebreide versie van deze zeer beknopte overzichtstekst is te vinden in:*  
Thijs, A. & van den Akker, J. (red.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.  
[Ook downloadbaar via SLO-site: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)]

## Referenties

- Nieveen, N. (2009). Formative evaluation in educational design research. In Tj. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 89-101). Enschede: SLO.
- Plomp, Tj. & Nieveen, N. (Eds.) (2009). *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Swanborn, P.G. (2009). *Evalueren*. Amsterdam: Boom.
- Tessmer, M. (1993). *Planning and conducting formative evaluations: Improving the quality of education and training*. London: Kogan Page.



## 9. CURRICULUM

### 9.3. Hoe borg je de kwaliteit van een curriculum?

#### 9.3.3. Verder lezen

1. Plomp, Tj. & Nieveen, N. (Eds.) (2009). *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO.

*The chapters in this book are based on the presentations and the small group discussions during a seminar. The primary goal of the seminar was to introduce a group postgraduate students and lecturing staff in China to educational design research as a research approach. The second goal of the seminar was to prepare, based on the contributions of a number international experts, proceedings of the seminar written in such a way that they can be used in postgraduate seminars on educational design research across China.*

*Although the book does not provide a 'how to guide' for designing and conducting design research, the chapters have been written in such a way that they reflect both the conceptual underpinning and practical aspects of the 'what' and 'how' of doing design research, as well as provide the reader an insight in the specifics of doing design research in the domain of curriculum and instructional technology.*

2. Rossi, P.H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

*This bestselling text covers the full range of evaluation topics, including:*

- \* Framing evaluation questions
- \* Uncovering Program Theory
- \* Studying implementation
- \* Designing impact assessments
- \* Assessing program costs and benefits
- \* Understanding the politics of evaluating

*With decades of hands-on experience conducting evaluations, the authors provide scores of examples to help students understand how evaluators deal with various critical issues. They include a glossary of key terms and concepts, making this the most comprehensive and authoritative evaluation text available.*

3. Swanborn, P.G. (2009). *Evalueren*. Amsterdam: Boom.

*Evalueren geeft een methodologische basis voor empirisch evaluatieonderzoek. Evalueren is niets bijzonders: we doen het iedere dag en overal. Evaluatieonderzoek is wel iets bijzonders. Swanborn geeft allereerst een uitgebreide systematiek van soorten evaluatieonderzoek. Evaluatieonderzoek heeft alles te maken met beleid. Evaluatieonderzoek is een vorm van praktijkgericht onderzoek dat vaak onder moeilijke omstandigheden gedaan moet worden. Dit boek geeft de onderzoeker, maar ook de praktijkman, een handvat voor het evalueren van (overheids) interventies.*

4. Bakx, A., Breteler, H., Diepstraten, I., & Copic, J. (2009). Onderzoek pabo-studenten verankerd in curriculum. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (1), 28-35.

*In dit artikel beschrijven we een praktijkcasus 'onderzoek' uit de hoofdfase (derde studiejaar) van Fontys PABO Tilburg, waarbij ervaringen van de studenten én de opleiding centraal*

*staan. We schetsen de aanleiding voor de ontwikkeling van onderzoek in het hbo en pabo in het bijzonder evenals de wijze waarop onderzoek vorm kan krijgen, gebaseerd op theorie en op verwachtingen van studenten met betrekking tot het doen van onderzoek. Vervolgens gaan we in op de plaats van de praktijkcasus in de onderzoeksleerlijn, het onderzoeksproces zoals dat daadwerkelijk heeft plaatsgevonden en de evaluatie achteraf onder betrokken studenten, docenten en experts. We sluiten af met keerzijden, succesfactoren en verbeterinzichten. Met dit artikel willen we een aanzet geven tot het verder uitkristalliseren van het concept 'de onderzoekende leraar basisonderwijs'.*

## 9. CURRICULUM

### 9.4. Hoe toets je of de doelen van het curriculum worden bereikt?

#### 9.4.1. Theoretisch perspectief - *Harm Tillema*

##### **Inleiding**

Hoe “assess”, dat is beoordeel je of programmadoelen in het curriculum van de lerarenopleiding zijn behaald. Wat is eigenlijk de kwaliteit van goede toetsen en welke criteria leg je daarvoor aan; hoe ontwikkel je een aanpak om in de lerarenopleiding kwaliteitcontrole op toetsen en assessments toe te passen?

Het antwoord daarop is tweeledig: Wat nodig is, is een proces van permanente kwaliteitscontrole op gehanteerde toetsen op programmaniveau in de opleiding en een heldere set van kwaliteitscriteria om op instructieniveau deze toetsen te beoordelen.

##### **Kwaliteitscontrole**

Onderwijsprogramma's ("curricula") in de lerarenopleiding vormen de leerroutes tot het beheersen van competenties door de student. Toetsen dienen om te bepalen of de verlangde competenties ook worden bereikt. Om zeker te zijn dat het toetsinstrumentarium ook daadwerkelijk geschikt is om vast te leggen of de verlangde (programma doelen zijn bereikt is een kwaliteitscontrole op het assessment (toets)traject op zijn plaats.

Er zijn voor het opzetten van een systeem van kwaliteitscontrole verschillende ingrediënten nodig:

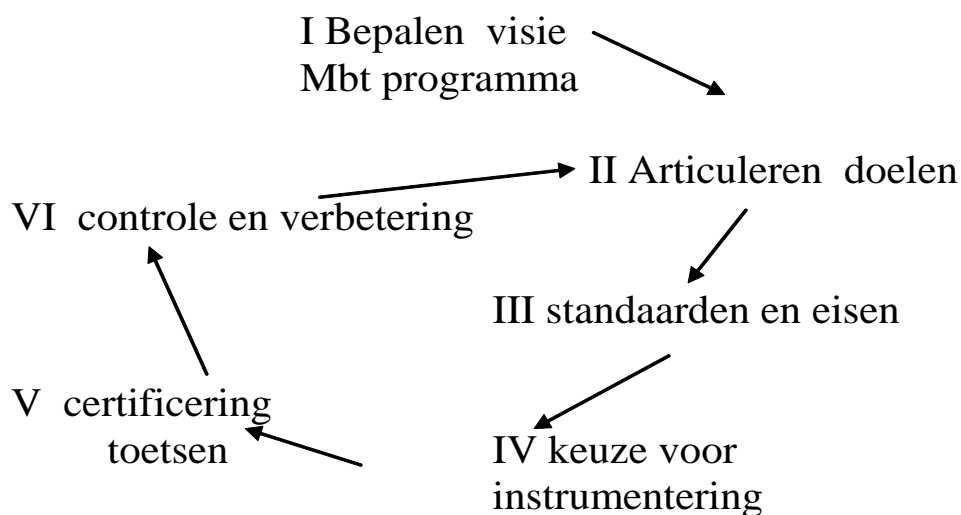
- De specificatie van onderwijsdoelen in eindtermen ofwel *kwalificaties* als uitwerking van een beroepsprofiel. Een dergelijke uitwerking vraagt overleg met het achterliggende beroepenveld van de opleiding en een brede acceptatie door verschillende partijen van de competenties die in de opleiding aan de orde worden gesteld. Voor de lerarenopleidingen is een dergelijk (landelijk) proces al afgerond.
- De koppeling van competenties geformuleerd in termen van kwalificaties voor de inrichting van *leerwegen* (onderwijsprogramma's). Het gaat hier om de formulering van standaarden en niveaus voor de verschillende leerjaren waardoor zichtbaar wordt hoe de opleiding vanuit haar eigen onderwijsconcept de eindtermen weet te bereiken. Dit vergt per vakgebied nadere programmaontwikkeling rond de verdeling van competenties wat betreft de inrichting en vormgeving van het onderwijs. Ook hiervoor geldt dat opleidingen per instelling een eigen (instructie)aanpak hebben opgesteld.
- Inrichting van een *beoordelingssystematiek* en keuze voor bepaalde toetsinstrumenten welke nauw gekoppeld dienen te zijn aan de geformuleerde competentiestandaarden en -niveaus. Het gaat hierbij om een tweeledige doelstelling: namelijk een summatieve (eind) beoordeling, meestal gerelateerd aan de exameneisen(standaarden) en een formatieve (vorderings) beoordeling van leerprestaties. Voor beide doelstellingen geldt dat een (onderscheiden) keuze voor beoordelings(toets)instrumenten nodig is.

- Invoering en hantering van een *kwaliteitscontrolesystematiek* rond het onderwijsprogramma van een instelling waarin kwaliteitscriteria gebruikt worden rond de toetskwaliteit. Een dergelijke kwaliteitscontrole steunt uiteraard op de voorgaande punten: kwalificaties, leerwegen en instructievormen. De kwaliteitscontrole moet het mogelijk maken de gehanteerde toetsen te controleren en te verbeteren op geformuleerde kwaliteitscriteria zodat door docenten binnen de respectievelijke opleidingen en vakken met voldoende vertrouwen en praktische steun kan worden gewerkt aan de feitelijke beoordeling van competenties.

Een kwaliteitscontrole (als proces) kan het beste worden uitgevoerd als een audit; dat wil zeggen, een evaluatie en waardebeoordeling van ingezette processen in relatie tot gestelde doelen. Om toetskwaliteit van een curriculum/onderwijsprogramma vast te stellen kan een audit dienstig zijn voor het meten van de deugdelijkheid van toetsinstrumentarium en -procedures, in het bijzonder als een zelftest naar de kwaliteit van de gehanteerde assessment-aanpak in de opleiding. Een audit is primair bedoeld om aanwijzingen op te leveren ter explicitering van gemaakte keuzen, ter verbetering en bijstelling van de procedures en ter validering van de in gebruik zijnde assessments.

#### **Audit als kwaliteitscontrole op programmaniveau**

Het proces van kwaliteitscontrole begint en eindigt bij keuzen en doelen van de opleiding rond het programma, dus het wil een omvattende en brede kijk bieden op wat is bereikt met het programma en hoe dit werd bereikt. Dit proces is in onderstaand schema nader uitgewerkt als stappen in de audit.



*Figuur 1. Stappen in het audit proces.*

Doel van de audit is het vaststellen van de kwaliteit van de assessmentpraktijk in een lerarenopleiding. De audit geeft concreet antwoord op de vraag hoe het gesteld is met:

*Stap 1: Visie-ontwikkeling*

- Het komen tot vaststelling van de uitgangspunten voor kwaliteitsbeoordeling rond het onderwijsprogramma en de eigen visie op het belang en betekenis van (elders geformuleerde) competenties in relatie tot leren en instructie; d.i. de band tussen curriculum, instructie en assessment.

#### *Stap 2: Doelbepaling*

- Het omschrijven en benoemen van het competentiegebied (de kwalificaties) die in de programma's van de eigen opleiding aan de orde komen en op welk niveau beheersing van leerdoelen wordt verondersteld (concretiseren van onderwijsdoelen per competentiegebied en curriculumjaar).

#### *Stap 3: Criteriumontwikkeling*

- Het ontwikkelen en benoemen van de specifieke kwalificatie-eisen en standaarden die voor de programma's in de eigen opleiding gelden (concretiseren van onderwijsdoelen).

#### *Stap 4: Keuze Toetsinstrumentarium*

Er is op velerlei wijze en met inzet van verschillende toetsinstrumenten een verbinding te maken tussen 1) curriculumdoelen, 2) instructiemethoden en 3) bereikte leereffecten/beheersing van competenties. De keuze van de soort toetsen hoort thuis in het instructieontwerp (specifiek per vak/competentiegebied, per curriculum/programmadoel en per leerjaar).

#### *Stap 5: Waarborging*

- In deze stap zal gebruik worden gemaakt van kwaliteitscriteria (zie hierna) om te verzekeren in de audit of de verbinding, de toetsing tussen verlangde beheersing op onderwijsdoelen is bereikt.

Kwaliteitscriteria kunnen concrete handvatten aanreiken waarmee op niveau van toetskeuze en -afname de kwaliteit van assessments kan worden gemeten en verbeterd

#### *Stap 6: Verbetering*

- De laatste stap van de audit betreft de evaluatie en beoordeling zelf van het toetsinstrumentarium en het verkennen van vervolgstappen ter verbetering ervan. Het verkennen van mogelijkheden voor de implementatie van geformuleerde aanbevelingen is hierbij aan de orde.

### **Kwaliteitscriteria**

Bij de keuze en selectie van afzonderlijke toetsen om te bepalen of concrete leerdoelen die in het onderwijsprogramma zijn geformuleerd ook daadwerkelijk zijn bereikt worden specifieke kwaliteitscriteria gehanteerd. De kwaliteitscriteria die in de assessment literatuur zijn terug te vinden kunnen gegroepeerd onder drie clusters

I: Criteria met betrekking tot het WAT, de inhoud van de toets

II: Criteria met betrekking tot de HOE; de afname van de toets

III: Criteria met betrekking tot de GEVOLG; de consequenties die de toets heeft

### *I Criteria m.b.t. WAT*

Meest bepalend voor de kwaliteit van een toets is de mate waarin deze op een authentieke manier de beheersing van een student meet. In de beoordelingsliteratuur komen we dit brede begrip authenticiteit in veel gedaanten tegen, nl als:

- betekenisvol; (meaningfulness): dit kwaliteitscriterium verwijst naar het belang of de relevantie van de toetsopdracht. Sluit de toets aan bij de leerstof waaraan de studenten hebben gewerkt; is het een zinvolle opdracht waaraan gewerkt kan worden?
- Dekkend (representiveness); dit kwaliteitscriterium wil verzekeren dat de toets een goede afspiegeling is van alle onderdelen die aan de orde zijn geweest in het leerprogramma dat is gevolgd.
- Uitdagend: (cognitive complexity) Dit kwaliteitscriterium wil verzekeren dat de toets aanspoort en stimuleert, m.a.w. het moet niet een (te) makkelijke of routineuze opdracht of toetstaak zijn.

### *II Criteria m.b.t. het HOE*

Van belang in de afname van een toets is of deze 'doenlijk' is. Deze vage aanduiding wordt meestal vertaald in twee specifieke kwaliteitscriteria:

- Transparantie. Met dit criterium wordt bedoeld op de helderheid en duidelijkheid over wat de toets behelst, d.i. wat er precies gedaan moet worden; wat er precies geeist wordt, en wat er precies beoordeeld wordt.
- Eerlijkheid (Fairness): met dit kwaliteitscriterium wordt bedoeld dat de toets niet discriminerend werkt naar achtergrond, leerervaring, posities van de student maar een oprechte manier van kijken oplevert naar de prestaties en verrichtingen zelf. M.a.w. er mogen geen andere motieven meespelen in de toets dan het leerprestaties.

### *III Criteria m.b.t. de GEVOLGEN*

Het maken van een toets heeft voor de student gevolgen: mag je verder, moet het over, krijg je een voldoende? Bepaalde kwaliteitscriteria onderkennen de impact of consequenties die het maken van een toets heeft.

- Invloedrijk: (educational consequences): Dit kwaliteitscriterium verwijst direct naar het belang die de toets heeft voor de student. Hoe belangrijk is de toets als een indicator van wat de student heeft geleerd. Wat betekent het als de toets met goed gevolg is afgelegd?
- Vergelijkbaarheid (Comparability); Dit kwaliteitscriterium vraagt aandacht voor de geschiktheid van de toets om te meten wat het moet meten. Is de toets wel geëigend om een goed beeld te geven van wat de student kan?
- Herhaalbaarheid (reproducability); Een toets is een momentopname, maar het moet wel een goede d.w.z. correcte weergave geven en dus bij een eventuele herhaalde afname sterk genoeg zijn om een betrouwbaar en gelijkwaardig beeld te geven van wat de student kan

Om nu de onderscheiden kwaliteitscriteria naar waarde te hanteren is het van belang ze te verbinden met verschillende fasen of stappen uit het beoordelingsproces. Er zijn nl. in het ontwerpen en afnemen van individuele toetsen verschillende fasen of stappen te onderkennen:

- (1) bepalen van de doelen en de functie van de toets
- (2) afbakenen van de inhoud en taak van de toets;
- (3) de beoordelingsnormen en eisen bepalen;
- (4) keuze van geschikte toetsvormen en -instrument
- (5) scoreregels bepalen voor de gemaakte toets;
- (6) beslissen over het behaalde (prestatie) niveau (cijfer); en
- (7) terugkoppeling van resultaten naar de student en te geven feedback,

### **Verbinding van beoordelingsfasen met kwaliteitscriteria: een framework**

De figuur 1 geeft in een overzicht aan hoe de verschillende kwaliteitscriteria passen in de opeenvolgende fasen of stappen van het beoordelingsproces. Het 'framework' maakt duidelijk waar bij het maken en afnemen van een individuele toets welke kwaliteitsafwegingen m.n. aan de orde moeten komen per fase van het beoordelen.

Sommige kwaliteitscriteria zullen steeds mee spelen zoals betekenisvolheid, want dit criterium keert terug bij elk van de fasen, alhoewel steeds met een ander accent. Andere kwaliteitscriteria zijn meer in het bijzonder gericht op een enkele fase, zoals bijvoorbeeld bij de keuze van een geschikte toetsvorm.

Bij elkaar genomen ontstaat zo een gedifferentieerd beeld van aandachtspunten waarop gelet moet worden bij het opstellen van toetsen, wil er sprake zijn van kwaliteit.

Het framework kan goed dienst doen om de kwaliteit van het beoordelingsproces te bevorderen, d.w.z. als hulpmiddel voor docenten bij het opstellen en afnemen van toetsen. Het biedt houvast waarop men moet letten bij welke fase van de toetsontwikkeling. Het doel van het framework is duidelijkheid te scheppen bij docenten en testontwikkelaars over het beoordelingsproces.

### **Literatuur**

Baartman, L. K. J., (2008). *Assessing the assessment; development and use of quality criteria for competence assessment programmes*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Dierick, S., Dochy, F., & Van de Watering, G. (2001). Assessment in het hoger onderwijs. Over de implicaties van nieuwe toetsvormen voor de edumetrie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19, 2-18.

Ploegh, K., Tillema, H. & Segers, M.R.S. (2009). In search of quality criteria in peer assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 35(2-3), 102-109.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.05.001>

Tillema, H.H., & Dirkse-Hulscher, S. (2003). *Een toetssteen van assessment in de lerarenopleiding*. EPS reeks no.15 (pp. 17-51). Den Haag: EPS/HBO raad.

## 9. CURRICULUM

### 9.4. Hoe toets je of de doelen van het curriculum worden bereikt?

9.4.2a. Praktisch perspectief - Bert Imandt, in samenwerking met Karin Sillen en Mieke Kreunen

Bij de toetsing van de curriculumdoelen hanteert de PABO Hogeschool Zuyd het uitgangspunt dat de student gedurende de hele opleiding werkt aan de startbekwaamheid. De finale toetsing van deze competenties vindt daarom integraal plaats op het eind van de opleiding.

Voorafgaande aan deze integrale toetsing toont de student aan dat hij in de praktijk op voldoende niveau functioneert. Dat gebeurt in de LIO-periode (LIO= Leraar - in - Opleiding), als onderdeel van de Majorfase van de opleiding. Deze LIO- periode wordt afgesloten met een werkplekbeoordeling van de LIO. Deelnemers aan het beoordelingsgesprek zijn de student, de directeur, de mentor die de LIO op de werkplek begeleidt en de studieloopbaanbegeleider (SLB-er) van de pabo. De beoordeling komt intersubjectief tot stand, waarbij de directeur (in de werknemersvariant) of de SLB-er (in de stagevariant) de uiteindelijke verantwoordelijkheid heeft.

De directeur en LIO-begeleider kunnen echter alleen een uitspraak doen over het functioneren van de LIO op zijn school en kunnen geen uitspraak doen of de student startbekwaam is voor het beroep in meerdere contexten. Die verantwoordelijkheid ligt bij de opleiding. Bovendien kan de student al starten met de LIO periode na het behalen van 180 EC's. Hij kan er dus voor kiezen eerst de LIO-periode in de blokvariant te doen en daarna nog twee minoren te volgen. De LIO-periode hoeft dus niet de afsluiting van de opleiding te zijn.

Ik ben intern assessor tijdens het slotassessment. In deze activiteit toont de student aan de hand van de zeven competenties, de Dublin-descriptoren en de opleidingsvisie, aan een startbekwame leerkracht te zijn. Hier zijn 4 EC voor gereserveerd.

De student levert vanuit een professionele houding bewijzen van competenties die zijn startbekwaamheid rechtvaardigen. De bewijslast kan vanuit elke laag van de piramide van Miller (1990) worden aangedragen (fig. 1).

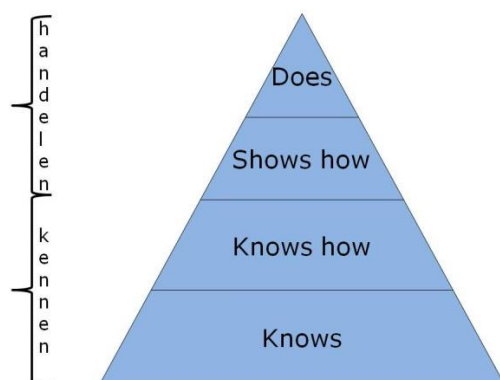


Fig. 1 ([http://www.gertjanschop.com/modellen/driehoek\\_van\\_miller.html](http://www.gertjanschop.com/modellen/driehoek_van_miller.html))



Centrale vragen bij het slotassessment zijn:

- Wat toont jouw startbekwaamheid?
- Wat kenmerkt jou als leerkracht?

Het assessment bestaat uit een voorbereidingsfase en een performance.

In de voorbereiding beoordeelt de student zelf het niveau van zijn professionaliteit aan de hand van het Dazz-portfolio, dat uit een scoreformulier voor de zeven competenties bestaat (zie Box 1 voor een deel van een formulier), met bij ieder Dazz-formulier bewijslast. Hij toont de juistheid van de zelfbeoordeling aan met bewijzen. Aan ieder bewijsstuk voor elke competentie voegt de student een blad toe, waarin de essentie van de bewijslast wordt beschreven via de START-systematiek (Situatie, Taak, Activiteit, Resultaat, Transfer). Het portfolio (op Blackboard) wordt van te voren aan de commissie ter beschikking gesteld. De assessoren bereiden dan met een format het gesprek voor.

Het assessmentmoment zelf is een criteriumgericht interview op basis van een presentatie (van 15 minuten), de zelfbeoordeling en de bijbehorende bewijzen. Het interview wordt afgenomen door een commissie bestaande uit een interne en externe assessor. Beide assessoren zijn getraind. De SLB-er heeft de taak van gespreksleider en schrijft het gespreksprotocol. Na de presentatie duurt het gesprek 30 minuten. De assessoren komen vervolgens in een separaat overleg tot een beoordeling. De beoordeling vindt plaats op basis van een criteriumlijst waarin de piramide van Miller leidend is voor de uitspraak over het niveau van de student. Na vaststelling van de beoordeling, deelt de SLB-er de beoordeling mee aan de student. Vervolgens bespreken de assessoren en de student het gesprek.

**Zelfbeoordeling: Pedagogisch competent****Onderstaande zelfbeoordeling geldt voor de volgende context(en):**

Jonge kind primair onderwijs	X
Oudere kind primair onderwijs	X

Ik kan:	K	B	Z	V	P
1. mij een goed beeld vormen van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de kinderen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid;	O	O	O	O	X
6. werken vanuit de leefwereld van basisschoolkinderen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, en omgaan met de culturele bepaaldheid daarvan;	O	O	O	O	X
7. rekening houden met het globale verloop van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van basisschoolkinderen, en omgaan met de problemen die zich daarbij kunnen voordoen;	O	O	O	O	X
8. ontwikkelings- en opvoedingstheorieën beschrijven;	O	O	O	X	O
9. verschillende opvoedingspraktijken aangeven, met de culturele bepaaldheid daarvan en van dit alles de consequenties aangeven voor onderwijs en voor mijn doen en laten als leraar;	O	O	O	X	O

**Toelichting**

K = kennisniveau. Bijvoorbeeld: cursus gevolgd op dit terrein; als belanghebbende betrokken geweest hierbij

B = bijdrage geleverd hieraan, bijvoorbeeld als onderwijsassistent

Z = zelfstandig uitgevoerd, bijvoorbeeld in de rol van leerkracht of groepsleider

V = verdiepend: analyserend, plannend en (zelf)evaluerend handelen

P = professioneel: standpuntbepalend, alternatieven overwegend, zowel individueel als in overleg met anderen overleggend en handelend

**Je kruist per beroepshandeling slechts één niveau aan (K, B, Z, V of P), dit is het hoogste niveau dat je bereikt hebt.**

**Box 1****Literatuur**

Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(2), 16–21.

Miller, GE. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med*, 65(9), 63-67.

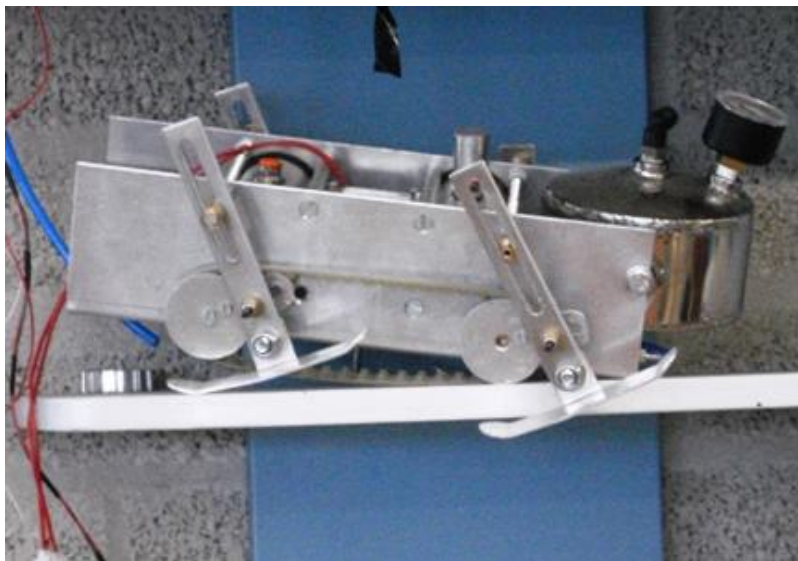
## 9. CURRICULUM

### 9.4. Hoe toets je of de doelen van het curriculum worden bereikt?

#### 9.4.2b. Praktisch perspectief: Kwaliteit garanderen in toetsen en beoordelen – *Harm Tillema*

##### Casus

Een docent Techniek in het Middelbaar Beroeps Onderwijs wil in zijn vak Metaal/Elektro samen met zijn groep studenten een gemaakte werkopdracht evalueren. Hij werkt meestal met groepsopdrachten waarin studenten een soms ingewikkeld ontwerp moeten maken om 'iets te laten werken'. In dit geval ging het om het bouwen van een "robothondje" dat op batterijen kon 'lopen en voortbewegen'.



Hoe beoordeel je nu een opdracht die met meerdere studenten is gemaakt en waarin allerlei vaardigheden om de hoek komen kijken?

De docent heeft gekozen voor "peer assessment"; d.w.z. leerlingen beoordelen elkaar op een set van checkpoints die hij als docent van te voren heeft gemaakt. Elke leerling beoordeelt afzonderlijk ieder ander lid van de groep waarin is samengewerkt. Op basis van de beoordelingresultaten middels peer assessment beoogt de docent zijn studenten feedback te geven over hun vordering op een aantal vaardigheden.

Laten we aan de hand van onderstaand raamwerk (Zie einde tekst) voor het bepalen van de kwaliteit van het beoordelingsproces bezien hoe de docent de toetsing kan beoordelen op kwaliteit. Het raamwerk legt het beoordelingsproces uiteen in een aantal stappen of fasen.

##### *Fase 1: De doelen en functie van de beoordeling bepalen*

De docent in het beroepsonderwijs was zich er goed van bewust dat zijn leerlingen later vaak zullen samen werken met collega's, op de werkvloer en dus niet enkel alleen 'klussen klaren'. In de beoordeling wil hij tot uitdrukking laten komen dat bij het maken van een elektrotechnische installatie er in samenspraak met verschillende technieken wordt gewerkt. De keuze om een werkende robot te maken bood de mogelijkheid om beheersing van

verschillende technieken te 'beoordelingen' (verbindingen maken, elektrisch circuit maken, bouwonderdelen selecteren en fabriceren); en daarbij te bezien hoe studenten in groepsverband werken om problemen oplossen.

M.a.w. in deze stap is de docent nagegaan welke vaardigheden of competenties onderdeel uit gaan maken van de beoordeling en waarvoor de beoordeling als een praktijktest moet dienen.

#### *Fase 2: afbakenen van de inhoud van de beoordeling*

In een vervolgstap valt na te gaan wat precies de inhoud en taakopdracht moet zijn die het beste de lading dekt van wat de docent bedoelt. Dit zal vaak nauw samenhangen met het leerprogramma van de groep/klas (zoals neergelegd in het onderwijsprogramma van de school; het curriculum). In dit geval ging het de docent om vaardigheden in Techniek en Metaalbewerking rond Bouwen van Elektrische circuits en Schakelingen. Het maken van een robotohondje was een ingeving van de docent (op basis van zijn eigen professionaliteit) omdat met deze opdracht op zo 'natuurlijke' wijze de verschillende vaardigheden konden worden getoetst, en op een geïntegreerde manier.

M.a.w. in deze fase bepaalt de docent of toetsontwikkelaar de soort vragen en opdrachten die studenten zullen moeten uitvoeren.

#### *Fase 3: De beoordelingseisen en -normen bepalen*

Wanneer duidelijk is wat de taak en toetsopdracht precies is kan worden nagegaan welke criteria of eisen gesteld kunnen worden aan het eindproduct. Tevoren dient te worden vastgesteld aan welke normen moet worden voldaan wil er sprake zijn van een goed gemaakte opdrachtuitvoering. Omdat er bij deze 'robot' opdracht sprake is van zowel technische als sociale vaardigheden zal de docent verschillende criteria aanleggen; niet alleen de goede werking van het apparaat maar ook de goede werking van de groep

M.a.w. de centrale vraag in deze fase van het beoordelingsproces is: Welke criteria spelen een rol bij de beoordeling van de (deel)competenties?

#### *Fase 4: keuze van geschikte beoordelingsvormen en -instrument*

Na de vaststelling van waaraan studenten moeten voldoen, de WAT vraag, is het moment gekomen te kiezen op welke manier studenten de taak of opdracht moeten uitvoeren/maken. Het gaat hier om de keuze voor een geschikte beoordelingsvorm. De docent heeft gekozen voor peer assessment waarmee hij grote waarde wil hechten aan de zelfbeoordeling door studenten, als eerst verantwoordelijken voor hun eindproduct. De keuze werd ingegeven door de vorderingen die al waren gemaakt in de lessen. Was het meer bij beginnende studenten geweest dan had hij wellicht gekozen voor docentbeoordeling van individuele opdrachten

M.a.w. de essentiële vraag in deze stap van het beoordelingsproces is: wat is een geschikte beoordelingsvorm die het meest recht doet aan wat er is geleerd.

#### *Fase 5: De scoringsregels opstellen*

Het moet voor de docent (en in dit geval ook de leerlingen) duidelijk zijn hoe nu precies de opdracht beoordeeld, d.w.z. gescoord, moet worden. Daarbij kan worden teruggegrepen op de eerdere stappen uit het beoordelingsproces, m.n. stap 2: het WAT, de inhoud en stap 3:

gestelde eisen bij de opdracht. Het gebruik van een checklist of criteria lijstje of scoringsformulier een belangrijk hulpmiddel, om aan te geven waarop gelet moet worden in de scoring. De vaardigheden (competenties, zoals solderen, samenwerken, werking van de robot, etcetera) worden nader benoemd om met name in deze stap een waarde(rings)schaal aan de vaardigheden te verbinden (bijvoorbeeld, in cijfers of met woorden) die oplopen in de mate van waardering.

M.a.w. in deze stap wordt bepaald: Hoe worden de prestaties gewaardeerd? Zijn de scoringsregels en -procedures voor iedereen duidelijk?

*Fase 6: beslissen over het behaalde (prestatie) niveau (cijfer);*

Vaak moet het resultaat uit het scoringsformulier (zie vorige stap) worden samengenomen in een geïntegreerd eindcijfer als de combinatie van velerlei afwegingen. De docent zal moeten beargumenteren wat zwaar weegt en hoe de totaalbeoordeling tot stand komt (wat heeft welk gewicht gekregen). De docent betreft daarbij vaak een overweging hoever de groep zou moeten zijn gevorderd, gelet op het onderwijsprogramma en wat de leerlingen reeds eerder hebben 'gehad'

M.a.w. in deze fase van het beoordelen is er aandacht voor de beoordeling van de bereikte resultaten in relatie tot de doelstellingen. En ook: Wat zegt een score uiteindelijk over het competentieniveau van een student?

*Fase 7: Feedback, ondersteuning en richtlijnen geven aan studenten*

In de laatste stap geeft de docent feedback aan de leerlingen over de beoordeling. Hierbij bespreekt de docent het gemaakte werk en de behaalde prestaties van de student. Er zal aandacht zijn voor wat de sterke en zwakke punten zijn en suggesties om toekomstige prestaties te verbeteren.

M.a.w. in deze fase is het van belang om op basis van de gegeven antwoorden en reacties van de leerling te komen tot een afgewogen en hulpbiedend commentaar bij verdere stappen in het leerproces?

### ***Verbinden van kwaliteitscriteria met de stappen in het beoordelingsproces: een raamwerk***

De centrale vraag bij het beoordelen van de kwaliteit van een beoordeling is nu: hoe kunnen we verzekeren dat we een getrouw en authentiek beeld geven van wat de leerling kan? Voor dit doel worden kwaliteitscriteria of –overwegingen gekoppeld aan elk van de fasen in het beoordelingsproces.

In het bijgeleverde raamwerk (zie eind van deze bijdrage) zijn de relevante kwaliteitscriteria benoemd die passen bij verschillende stappen in het beoordelingsproces. Het raamwerk kan dienst doen om de kwaliteit van het beoordelingsproces te bewaken, als hulpmiddel voor docenten bij het opstellen en afnemen van toetsen en beoordelen.

De kwaliteitscriteria hebben we gegroepeerd onder drie clusters:

- Criteria met betrekking tot het WAT: de inhoud van de beoordeling
- Criteria met betrekking tot de HOE: de afname van de beoordeling

- Criteria met betrekking tot de GEVOLG: de consequenties die de beoordeling heeft

### 1 Criteria mbt WAT

Eigenlijk is het meest bepalend voor de kwaliteit van een beoordeling de mate waarin deze op een authentieke manier de verrichtingen van een leerling meet. Dit brede begrip komen we onder veel gedaanten tegen, nl als:

- **betekenisvol**; (meaningfulness): dit kwaliteitscriterium verwijst naar het belang of de relevantie van de beoordelingsopdracht. Sluit de beoordeling aan bij de leerstof waaraan de leerlingen hebben gewerkt; is het een zinvolle opdracht waaraan gewerkt kan worden?
- **Dekkend** (representiveness); dit kwaliteitscriterium wil verzekeren dat de beoordeling een goede afspiegeling is van alle onderdelen die aan de orde zijn geweest in het leerprogramma dat de leerlingen hebben gevolgd.
- **Uitdagend**: (cognitive complexity) Dit kwaliteitscriterium wil verzekeren dat de beoordeling de leerlingen aanspoort en stimuleert om hun best te doen, m.a.w. het moet niet (te) makkelijk zijn of routineus om de opdracht of beoordelingstaak te maken.

### Criteria m.b.t. het HOE

Van groot belang in de afname van een toets is dat deze voor de leerlingen 'doenlijk' is. Deze vage aanduiding wordt vertaald in twee specifieke kwaliteitscriteria:

- **Transparantie**. Hiermee wordt bedoeld op de helderheid en duidelijkheid voor de leerlingen over wat de beoordeling behelst, d.i. wat er precies gedaan moet worden; wat er precies geëist wordt.
- **Eerlijkheid** (Fairness). Met dit kwaliteitscriterium wordt bedoeld dat de beoordeling niet discriminerend naar achtergrond, leerervaring, posities van de leerling, mag zijn. M.a.w. er mogen geen andere motieven meespelen in de beoordeling dan het leergedrag van de leerling.

### Criteria m.b.t. de GEVOLGEN

Natuurlijk heeft een beoordeling voor de student gevolgen: mag je verder, moet het over, krijg je een voldoende, krijg je nog een aanvullende opdracht ? .

- **Invloedrijk** (Educational consequences). Dit kwaliteitscriterium verwijst direct naar het belang dat de beoordeling heeft voor de leerling. Wat betekent het als de beoordeling met goed gevolg is afgelegd.?
- **Vergelijkbaarheid** (Comparability). Dit kwaliteitscriterium vraagt aandacht voor de geschiktheid van de beoordeling om een goed beeld te geven van wat de leerling kan. .
- **Herhaalbaarheid** (Reproducibility). Een beoordeling is een momentopname, maar het moet wel een goede d.w.z. correcte weergave geven en dus bij een eventuele herhaalde afname sterk genoeg zijn om een betrouwbaar beeld te geven wat de leerling kan.

In de boven beschreven casus van de docent Beroepsonderwijs kunnen we het raamwerk als volgt toepassen:

#### WAT criteria

- Betekenisvol: Dit criterium heeft zwaar gewogen voor de docent door te kiezen voor een beoordelingsopdracht die ingaat op veel van de behandelde stof; die de leerlingen aanspreekt en aan het denken zet ; die leerlingen betreft in de beoordeling
- Dekkend: De opdracht integreerde veel van de behandelde stof uit verschillende leerstofgebieden (solderen, ontwerpen, installeren, samenwerken)
- Uitdagend: de opdracht zette leerlingen aan het denken; was niet een 'droge' oefening en de geslaagde uitkomst was concreet en direct: een werkende robot

#### HOE criteria

- Helder: door de concreetheid van de opdracht/beoordeling werd direct duidelijk wat er gedaan en waaraan gewerkt moet worden.
- Eerlijk: Iedere leerling kan met eigen kennis en vaardigheid optimaal bijdragen aan het eindresultaat

#### GEVOLG criteria

- Invloedrijk: De uitkomst van de opdracht, de robot laten werken, geeft voor de leerling(en) direct een zichtbare uitkomst van geslaagd zijn of niet en kan zo direct laten zien of de stof en de vaardigheden zijn beheerst (of niet)

Figuur 1 – Framework van kwaliteitscriteria behorend bij de verschillende fasen in het beoordelingsproces

Fasen in het beoordelingsproces

Kwaliteitscriteria	DOELBEPALING	TAAKAFBAKENING	NORMSTELLING	BEOORDELINGVORM	SCORING	BESLISSEN	FEEDBACK
I WAT		Dekkend		Dekkend			
	Betekenisvol	Betekenisvol	Betekenisvol	Betekenisvol		Betekenisvol	Betekenisvol
	Uitdagend			Uitdagend			
II	Helder	Helder	Helder	Helder	Helder	Helder	Helder
HOE		Eerlijk	Eerlijk	Eerlijk	Eerlijk	Eerlijk	
III				Vergelijkbaarheid			
					Herhaalbaarheid		
GEVOLG	Invloedrijk	Invloedrijk		Invloedrijk		Invloedrijk	



## 9. CURRICULUM

### 9.4. Hoe toets je of de doelen van het curriculum worden bereikt?

#### 9.4.3. Verder lezen

1. Baartman, L. K. J., (2008). *Assessing the assessment; development and use of quality criteria for competence assessment programmes*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

*Competence-based (vocational) education has gained a firm foothold in our society, causing assessment practices to change accordingly, along with ideas of what constitutes good assessment. The subject of this thesis is the (1) development, (2) validation and (3) practical use of a framework of quality criteria to evaluate assessment quality. Different from most research into assessment, this thesis focuses on Competence Assessment Programmes (CAPs) instead of single assessment methods.. It is argued that psychometric criteria such as validity and reliability are important for all assessments, but need to be operationalised in a different way for the more qualitative assessments that are found in competence-based education. Moreover, they need to be complemented with new quality criteria that do justice to the changed nature of assessments, for example their authenticity and meaningfulness to students. Second, this framework was validated . Third, a self-evaluation procedure was developed to study the utility of the framework. The process results showed that different perspectives on CAP quality are aggregated, which leads to new insights and ideas for improvement. Concluding, the framework of quality criteria for CAPs developed in this thesis was validated, and schools seem to be able to critically reflect on CAP quality with the help of the self-evaluation procedure.*

2. Dierick, S., Dochy, F., & Van de Watering, G. (2001). Assessment in het hoger onderwijs. Over de implicaties van nieuwe toetsvormen voor de edumetrie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 19, 2-18.

*Assessment is recentelijk een topic geworden in vele universiteiten en hogescholen die druk zijn met de innovatie van hun onderwijs. De kern daarbij is nieuwe vormen van leren: constructiegericht onderwijs, leren leren, probleemgestuurd leren, casusgeoriënteerd leren. Kortom alle mogelijke varianten van studentgericht onderwijs. Niet de traditionele tests of toetsen gericht op hoofdzakelijk reproductieve kennis sluiten aan bij dit soort onderwijs, wel de zogenaamde nieuwe toetsvormen of assessmentvormen. Deze verzamelaar heeft betrekking op de toetsen die gericht zijn op het meten van kennis en vaardigheden in authentieke situaties en van competenties. In dit artikel wordt aandacht besteed aan de gevolgen van deze evoluties voor het screenen van de edumetrische kwaliteit van assessment. Er wordt geconcludeerd dat de traditionele testtheoretische betekenis van validiteit en betrouwbaarheid niet langer hanteerbaar is, maar minstens uitgebreid (c.q. vervangen) dient te worden. Bij assessment zijn kwaliteitsaspecten als transparantie van de toetsprocedure, eerlijkheid, cognitieve complexiteit, authenticiteit van taken, en de invloed van de assessment op het onderwijs van belang.*

3. Ploegh, K., Tillema, H. & Segers, M.R.S. (2009). In search of quality criteria in peer assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 35(2-3), 102-109.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.05.001>

*With the increasing popularity of peer assessment as an assessment tool, questions may arise about its measurement quality. Among such questions, the extent peer assessment practices adhere to standards of measurement. It has been claimed that new forms of assessment, require new criteria to judge their validity and reliability, since they aim for specific goals and address different aspects of learning. But although new criteria have been formulated, little is known about how they are deployed and operate in actual peer assessment practices.*

*This study intends to explicate the quality criteria relevant to the context of peer assessment. We conducted a survey in vocational education on peer assessment quality criteria applied in classrooms. Fifty-six teachers using peer assessment rated several quality criteria as relevant to their teaching practice. The findings suggest that peer assessment practices entail many of the quality criteria recognized in measurement and evaluation, although in an embedded way: the generic quality criteria are tuned or adapted to the peer assessment setting. The findings also show that peer assessment is very much in the hands of the teacher, who organizes and orchestrates the appraisal process in which students receive clear guidelines to appraise one another's work.*

*Our results indicate that quality criteria hardly differ from the function peer assessment serves in classrooms, either within a summative or formative evaluation context. By gaining insight on the specific criteria of peer assessment and their precise purposes, we believe it becomes possible to help teachers improve its measurement quality.*

4. Tillema, H., Dirkse-Hulscher, S., & Van den Hurk, V. (2002). Naar een audit van assessmentpraktijken in de lerarenopleiding. *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 3, 20-26.

*De tweedegraads lerarenopleidingen zijn op dit moment intensief betrokken bij een omslag naar competentie- en marktgerichte opleidingen, waarbij nieuwe doelgroepen opgeleid moeten worden en het opleidingsaanbod verbreed wordt. Elke lerarenopleiding brengt daarin eigen accenten aan en kiest voor een geschikte strategie om dit proces van vernieuwing te doen slagen. Een van de vernieuwingsaspecten is de introductie van assessments. Iedere instelling is intensief bezig instrumenten en procedures uit te werken rond assessment en probeert die instrumenten en procedures te implementeren in organisatie en curricula. Wil de invoering van assessment - als een redelijk nieuwe activiteit van de lerarenopleiding - slagen, dan zal moeten worden voldaan aan specifieke kwaliteitsstandaards. Een audit kan helpen om zowel intern als extern (schoolbesturen, zij-instromers, studenten) helder en transparant te maken dat beoordeling op geschiktheid voor het beroep door middel van een assessment, bij de opleiding in goede handen is. In dit artikel komt aan de orde hoe een audit-instrument voor assessmentpraktijken een plaats kan krijgen in een proces van invoering van kwaliteitsbeoordeling door de lerarenopleidingen. We gaan achtereenvolgens in op de kwaliteit van assessments, op kwaliteitscriteria voor assessments en op een door ons ontwikkeld en uitgetoetst audit-instrument.*

## 10. ONDERZOEK

### 10.1. Waarom onderzoek naar je eigen praktijk en wat is de betekenis daarvan?

#### 10.1.1. Theoretisch perspectief: Onderzoek door lerarenopleiders? - *Theo Wubbels*

##### Onderzoek

Voorafgaand aan de beantwoording van de vraag waarom lerarenopleiders onderzoek aan hun eigen praktijk zouden moeten doen past een omschrijving van het begrip onderzoek; dit mede om deze activiteit af te grenzen van andere zoals reflectie, kwaliteitszorg of praktijkverbetering. Ik hanteer de volgende omschrijving: "Onderzoek is een proces waarin nieuwe kennis wordt ontwikkeld, daarbij voortbouwend op beschikbare relevante kennis en theorie". Essentiële onderdelen in dat proces zijn het formuleren van een goed gearticuleerde onderzoeksvraag, het gebruik van daarbij passende onderzoeksmethoden en analyses en de rapportage van de resultaten aan het wetenschappelijk forum. Mensen die dergelijk werk uitvoeren (volgens Boyer (1990) wetenschappers of geleerden) hebben grondige kennis van de stand van zaken in de betreffende tak van wetenschap, inclusief de onderzoeksmethoden en stellen hun werk via het wetenschappelijk forum open voor kritiek.

##### Eenheid van onderwijs en onderzoek

Het pleidooi om lerarenopleiders (ook) onderzoek te laten uitvoeren kan gezien worden als een terugkeer naar de traditie van de Humboldtiaanse universiteit. Volgens de voorstanders van zo'n universiteit leren studenten niet zozeer door onderwezen te worden, maar door onderzoek te doen. Daartoe zou een eenheid van onderwijs en onderzoek aangewezen zijn (Von Humboldt 1809/1900, verg. de opvatting van Coppola 2007). Een interessante parallel met de huidige roep om onderzoek door leraren (en hun leerlingen) is dat volgens de opvatting van Von Humboldt ook leraren aan de toenmalige gymnasia onderzoek moesten doen en er een gezamenlijke beroepsvereniging was van wetenschappers en leraren (Ash 2006). De denkbeelden over de integratie van onderwijs en onderzoek zijn zelfs in de negentiende eeuw vrijwel nooit gerealiseerd (Ash 2006). Als er al een combinatie van onderzoek en onderwijs was in een instelling dan was dat niet voor alle individuele medewerkers het geval: ook aan onderzoeksuniversiteiten zijn er sinds jaar en dag medewerkers met alleen onderwijstaken.

Empirisch onderzoek naar de mate waarin de combinatie van onderwijs en onderzoek gunstig is voor de kwaliteit van het onderwijs kent vele tekortkomingen (Verburgh, Elen & Lindblom-Ylänne, 2007). Het geeft in ieder geval geen sterke ondersteuning voor het pleidooi voor deze combinatie (Hattie & Marsh 1996) en dat lijkt begrijpelijk omdat kenmerken van deze twee werksoorten op gespannen voet met elkaar kunnen staan. Onderwijs en praktijk vragen om snel handelen terwijl onderzoek juist afstand nemen, reflectie en vertragen nodig heeft. Er wordt zelfs wel geconstateerd dat onderzoek doen ten koste gaat van de aandacht voor studenten. In Oxford had de tutor dan ook geen onderzoekstaak (Deem, 2006).

Minder vergaand dan onderwijs en onderzoek gelijkstellen is de gewoonte universitaire docenten aan te stellen voor zowel onderwijs als onderzoek vanuit de gedachte dat die combinatie de vorming van studenten ten goede komt. Voor een aantal universitaire lerarenopleiders zou in die traditie een onderzoekstaak dus zonder meer voor de hand liggen terwijl het bij de opleiders in het HBO een logisch gevolg is van de ingezette academisering van die instellingen.

## Waarom onderzoek door lerarenopleiders?

De roep om onderzoek door lerarenopleiders kent een belangrijk verschil met de traditionele combinatie van onderwijs en onderzoek in universiteiten. Het gaat volgens de kennisbasis voor lerarenopleiders alleen om onderzoek *naar de eigen praktijk*. De redenen die in de literatuur genoemd worden om lerarenopleiders onderzoek aan hun eigen praktijk te laten doen kunnen we wanneer we het creëren van carrièreperspectieven voor lerarenopleiders buiten beschouwing laten, samenvatten onder vier noemers: *Zelf doen waar je voor opleidt, bevorderen van professionaliteit, verbeteren van de eigen praktijk*, en *kennisontwikkeling*. Ze sluiten alle aan bij het ideaal van Von Humboldt.

### *Zelf doen waar je voor opleidt*

Recent wordt in projecten zoals de expeditie Durven Delen Doen van de VO-raad niet alleen bepleit dat leraren onderzoek doen, maar wordt er ook me geëxperimenteerd. Er is een tendens naar academisering van het leraarsberoep, die ook in de oprichting van academische PABO's wordt weerspiegeld. Daarmee in overeenstemming hebben de meeste lerarenopleidingen in Nederland onderwijs in onderzoeksvaardigheden en het uitvoeren van onderzoek in hun curriculum opgenomen. Lerarenopleiders moeten hun studenten kunnen voorbereiden op het doen van onderzoek. Zelf onderzoek doen zou je als voorwaarde kunnen zien om studenten in de lerarenopleiding op die onderzoeksrol te kunnen voorbereiden. Of alle lerarenopleiders daarom onderzoek zouden moeten doen is nog de vraag, maar in ieder geval moeten vanuit deze optiek er enkele onderzoekende lerarenopleiders in elke instituut voor de lerarenopleiding aanwezig zijn. Wanneer alle opleiders het zouden doen zou dat ertoe bijdragen dat het instituut een goed rolmodel voor hun studenten biedt. Gezien het adagium *teach what you preach* is er veel voor deze academisering van het beroep van lerarenopleider te zeggen. Dit denken betekent een omslag: nog in 2002 werd geconstateerd dat er buiten de universitaire lerarenopleiding geen brede steun is voor het doen van onderzoek door lerarenopleiders (Koster 2002).

### *Bevorderen van professionaliteit*

Er zijn aanwijzingen dat onderzoek doen een uitstekende manier is voor leraren en waarschijnlijk dus ook voor hun opleiders om te professionaliseren (Zeichner & Noffke 2001). Daarbij gaat het bijvoorbeeld om het ontwikkelen en onderhouden van onderzoeksvaardigheden, een natuurlijke manier om literatuur bij te houden, kritisch te (leren) denken of dat kritisch denken te onderhouden en te participeren in netwerken van andere lerarenopleiders en/of onderzoekers (ook internationaal). Onderzoek doen levert een bijdrage aan de ontwikkeling van de professionele identiteit waarbij de geneigdheid verschillende perspectieven in te nemen toeneemt. De visie op de inhoud van het beroep kan erdoor veranderen in de richting van een meer wetenschappelijke houding. Voor sommigen leidt het tot een toename van zelf vertrouwen, anderen raken er echter juist van in (te) grote twijfel (Lunenberg, Korthagen & Zwart 2010).

In het bijzonder zou onderzoek doen eraan kunnen bijdragen de kloof tussen onderzoek en praktijk te dichten (Broekkamp & van Hout Wolters 2006). Waar vakdidactici of lerarenopleiders zichzelf vaak beschouwen als vertalers van onderzoek naar de praktijk zou dit meer resultaat kunnen hebben vanuit een eigen onderzoekspraktijk. Vertalen van onderzoek zonder zelf ervaring als onderzoeker

lijkt welhaast een onmogelijke opgave. Wanneer opleiders zelf onderzoek doen zou enerzijds de praktijkrelevantie van onderzoek toenemen en er anderzijds bij opleiders meer aandacht voor en inzicht in de resultaten van onderzoek van anderen kunnen ontstaan.

### *Verbeteren van de eigen praktijk*

Net als bij leraren wordt onderzoek door lerarenopleiders gezien als een goed middel om de eigen praktijk te verbeteren. Daarbij is een eerste stap dat onderzoek helpt die eigen praktijk beter te begrijpen en grip te krijgen op de processen en veranderingen in het onderwijs. Waar kennisnemen van resultaten van anderen en theorie veelal als weinig behulpzaam worden gezien voor het begrijpen van de eigen praktijk wordt onderzoek wel als zodanig ervaren (Zeichner 1999). Een stap verder is de actieaanpak om de praktijk onderzoeksmatig te verbeteren bijvoorbeeld via het doorlopen van de regulatieve cyclus. Een dergelijke aanpak in het onderwijs gaat terug op Dewey (1929/1984), maar kent haar wortels in Nederland meer in pogingen maatschappelijke veranderingen te realiseren via actieonderzoek.

### *Kennisontwikkeling*

Onderzoek uitvoeren om bij te dragen aan de ontwikkeling van kennis is in wezen het Humboldtiaanse ideaal. Onderzoek is dan meer dan persoonlijke kennisvergaring, professionele ontwikkeling, reflectie of systematische praktijkverbetering. Wanneer dit onderzoek de eigen praktijk betreft wordt bijgedragen aan de kennisbasis van de beroepsgroep. Dat is iets anders dan praktijkkennis die een opleider voor zichzelf ontwikkelt. Volgens Zeichner (1999) draagt onderzoek door lerarenopleiders bij aan een andere type kennis dan dat van traditioneel onderzoek, met diepgaander inzichten en relevantie voor de praktijk. Bijdragen aan de kennisbasis veronderstelt niet alleen het voortbouwen op al aanwezige kennis en het communiceren over resultaten van onderzoek (verg Zeichner 2007), maar ook voldoende aandacht voor generaliseerbaarheid en herhaalbaarheid.

Hoewel bijdragen aan kennisontwikkeling vaak gezien wordt als een omslag in de beroepsopvatting van opleiders kennen we in Nederland al een lange traditie op dit gebied en dat niet alleen bij universitaire opleiders. Vele proefschriften zijn verschenen op basis van onderzoek aan de (eigen) praktijk van lerarenopleiders van Korthagen in 1982 tot en met Crasborn en Hennissen in 2010.

### **Kanttekeningen**

Onderzoek uitvoeren dat bijdraagt aan kennisontwikkeling is een vak en een heel ander vak dan de huidige praktijk van het opleiden van leraren. Veel lerarenopleiders zijn niet opgeleid voor dat vak. Onderzoek gaan doen betekent voor opleiders een verandering van een meer op-doen-gerichte cultuur naar prioriteit bij het denken. Waar opleiders vaak op zoek zijn naar snel werkende oplossingen voor problemen werpt onderzoek eerder nieuwe vragen op. Uit ervaringen (Lunenberg et al. 2010) blijkt dat het doen van onderzoek niet zo maar succesvol is. Bijvoorbeeld is het delen van kennis binnen de eigen groep al problematisch en dat geldt nog veel sterker voor het communiceren met het wetenschappelijk forum. Een fundamenteel probleem is het uitvoeren van evaluatieonderzoek aan de eigen praktijk. Het is de vraag of de voordelen van de kennis van die praktijk opwegen tegen de nadelen van de grote betrokkenheid bij het te onderzoeken object.

Gezien deze problemen is wellicht een goed alternatief voor het zelf onderzoek uitvoeren participeren in samenwerkingsverbanden van onderzoekers en lerarenopleiders. In alle fasen van kennisontwikkeling en praktijkverbetering kunnen deze verschillende actoren veel aan elkaar hebben (Katz, Earl & Jaafar 2006).

## Literatuur

Ash, M. G. (2006). Bachelor of what. Master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41, 245-267.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.

Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers.

Coppola, B. P. (2007). The most beautiful theories. *Journal of Chemical Education*, 84, 1902-1912.

Deem, R. (2006). Conceptions of contemporary European universities: To do research or not to do research? *European Journal of Education*, 41, 281-304.

Dewey, J. (1929/1984). The sources of a science of education. In J.A. Boydston (Ed.), *The later works 1929-1930* (vol. 5, pp. 3-40). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507-542.

Katz, S., Earl, L., & Jaafar, S. (2006). *Building and connecting learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep: De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennisnemen daarvan op hun zelfdiagnose*. Proefschrift. Utrecht: WCC.

Lunenberg, M., Korthagen, F.A.J., & Zwart, R.C. (in druk) Een onderzoekende lerarenopleider worden. *Pedagogische Studiën*.

Verburgh, A, Elen, J. & Lindblom-Ylänne, S. (2007). Investigating the myth of the relationship between teaching and research in higher education: A review of empirical research. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 449-465.

Von Humboldt, W. (1809/1990). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin. In E. Müller (Ed.), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten* (pp. 273-283). Leipzig: Reclam.

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.

Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th Ed., pp. 298-332). Washington DC: AERA.

Zeichner, K. (2007) Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of teacher education*, 58, 36-46.

## 10. ONDERZOEK

### 10.1. Waarom onderzoek naar je eigen praktijk en wat is de betekenis daarvan?

#### 10.1.3. Verder lezen

1. Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers.

*Door velen in en buiten Nederland wordt een kloof gevoeld tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. Hoewel er een brede consensus bestaat over de mogelijkheid en de noodzaak om de aansluiting tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk aanzienlijk te verbeteren, lopen de meningen sterk uiteen over de wijze waarop verbeteringen moeten plaatsvinden. In deze bijdrage kiezen wij een perspectief in dat enigszins afwijkt van het perspectief van de meeste publicaties over de onderzoek-praktijkkloof. In plaats van een specifieke stroming in het debat te vertegenwoordigen en oplossingen te verdedigen die aansluiten bij deze stroming, inventariseren wij de problemen, oorzaken en oplossingen die in de internationale en Nederlandstalige literatuur over de onderzoek-praktijkkloof naar voren zijn gebracht. Doel van deze bijdrage is een aanzet te geven tot een omvattende probleemanalyse, die deelnemers in het debat in staat stelt om, vanuit een breed perspectief, maatregelen te nemen die de aansluiting tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk verbeteren.*

2. Katz, S., Earl, L., & Jaafar, S. (2006). *Building and connecting learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

*This publication draws on the authors' professional development and research experience to unpack the kinds of collaborative professional learning opportunities that can have a positive impact on student learning and achievement.*

3. Koster, B. (2002). *Lerarenopleiders onder de loep: De ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennisnemen daarvan op hun zelfdiagnose*. Proefschrift. Utrecht: WCC.

*In dit proefschrift wordt verslag gedaan van de ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en wordt verslag gedaan van het effect dat kennisname van dit profiel heeft op de zelfdiagnose van lerarenopleiders. Centraal in het beroepsprofiel staan de zorg voor de eigen ontwikkeling en die van collega's en participatie in beleids- en onderwijsontwikkeling. Kennisname van het beroepsprofiel blijkt bij de onderzochten te leiden tot een betere waarneming van de eigen bekwaamheden en taken.*

4. Lunenberg, M., Korthagen, F., & Zwart, R., (2010). Een onderzoekende lerarenopleider worden. *Pedagogische Studiën*, 87(4), special issue (Eds. R. Zwart, M. Lunenberg, M. Volman), 253-271.

*Internationale ervaringen laten zien dat onderzoek door lerarenopleiders naar hun eigen praktijk (zelfstudieonderzoek of self-study research) productief is, zowel voor de lerarenopleiders zelf als voor het 'van onderop' ontwikkelen van kennis over opleiden. Dit artikel is een verslag van een onderzoek naar de resultaten van het project "Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen praktijk". In dit project hebben negen lerarenopleiders een onderzoek uitgevoerd in hun eigen opleidingspraktijk. Databronnen voor het onderzoek waren digitale logboeken, exitinterviews en follow-up vragenlijsten.*

*De resultaten van het onderzoek naar dit project laten zien dat de participanten groeien als scholars. Bovendien draagt zelfstudieonderzoek doen bij aan de wijze waarop zij hun professionele identiteit ervaren.*

5. Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.

*This article traces the development of teacher education research in the U.S. over the last 21 years. Five different segments of the new scholarship in teacher education are discussed together with their contributions to policy and practice in teacher education: survey research, case studies of teacher education programs, conceptual and historical research, studies of learning to teach, and examinations of the nature and impact of teacher education activities including self-study research. The role and status of teacher education in research universities are discussed in relation to the development of this field of educational research.*

6. Zeichner, K. (2007) Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of teacher education*, 58, 36-46.

*This article examines the issue of strengthening self-study research in teacher education by consciously situating individual studies within coherent research programs on particular substantive issues. Although acknowledging the positive professional development impact of self-study on teacher educators, this article calls for more closely connecting the self-studies of teacher educators to the mainstream of teacher education research so that the voices of practicing teacher educators are incorporated into syntheses of research on particular aspects of teacher education. The article rejects the dualism of research either contributing to greater theoretical understanding or to the improvement of practice and argues that self-study research should attempt to work on both goals simultaneously.*



## 10. ONDERZOEK

### 10.1. Waarom onderzoek naar je eigen praktijk en wat is de betekenis daarvan?

#### 10.1.4. Reflectie en discussie

Wubbels noemt in de theoretische bijdrage vier redenen waarom lerarenopleiders onderzoek zouden kunnen of moeten doen naar hun eigen praktijk:

- Zelf doen waar je voor opleidt,
- Bevorderen van professionaliteit,
- Verbeteren van de eigen praktijk,
- Kennisontwikkeling.

Lees de theoretische tekst. Welke redenen wegen het zwaarst in jouw instituut of school? En welke voor jezelf?

## 10. ONDERZOEK

### 10.2. Wat is het specifieke aan onderzoek naar de eigen praktijk?

#### 10.2.1. Theoretisch perspectief – *Fred Korthagen en Bob Koster*

In de laatste decennia is er internationaal steeds meer aandacht uitgegaan naar het doen van onderzoek door leraren naar de eigen praktijk en, mede als gevolg daarvan, ook naar onderzoek door lerarenopleiders naar de eigen opleidingspraktijk (Loughran e.a., 2004; Lunenberg & Korthagen, 2004; Lunenberg, Ponte & Van de Ven, 2006; Ponte, 2002).

Dit is vooral een reactie op onvrede over de kloof tussen wetenschap en praktijk: praktijkmensen vinden dat ze te weinig hebben aan onderzoeksresultaten en onderzoekers constateren dat er in de praktijk niet veel wordt gedaan met hun resultaten. Het idee is dat als praktijkmensen onderzoek gaan doen rond vragen en problemen die zij zelf als relevant beschouwen, er meer verbinding tussen onderzoek en praktijk komt.

Men spreekt dan vaak over *praktijkonderzoek*, maar er zijn voor dit type onderzoek, afhankelijk van het accent dat daarbinnen gelegd wordt, veel verschillende termen in omloop (zie Zeichner & Nofke, 2001 voor een diepgaande bespreking van stromingen binnen *practitioner research*). Zo kennen we ontwikkelingsonderzoek (waarbij het accent ligt op het ontwikkelen van een stuk onderwijs), handelingsonderzoek (accent op het eigen handelen), actieonderzoek (accent op systematisch experimenteren met bepaalde inzichten en veranderen van de praktijk), *teacher research* (accent op theorievorming door de leraren zelf) en zelfstudieonderzoek (accent op de eigen rol in een praktijksituatie). We gaan hier verder niet in op de subtiele verschillen tussen deze vormen van onderzoek, een discussie die soms de vorm aanneemt van een richtingenstrijd. We zullen wel stilstaan bij de vraag wat de gemeenschappelijke kenmerken zijn van al deze vormen van onderzoek, waarvoor we de gemeenschappelijke noemer 'praktijkonderzoek' gebruiken.

Reflectie is in de afgelopen decennia een sleutelbegrip geworden in de professionele ontwikkeling van leraren. Praktijkonderzoek ligt in het verlengde van reflectie, want grondige reflectie, waarbij leraren zelf systematisch gegevens verzamelen over hun eigen situatie en daar consequenties voor handelen aan verbinden, lijkt sterk op onderzoek. Overigens wijzen Cochran-Smith en Lytle (1999) in dit verband op het risico dat "anything and everything" onderzoek genoemd gaat worden. Is een diepgaand gesprek met collega's over het eigen onderwijs ook onderzoek? Is een degelijke evaluatie van je eigen onderwijs onderzoek? Op dit risico gaan we hieronder verder in, door kort uit te werken aan welke kwaliteitseisen praktijkonderzoek moet voldoen.

#### *Typen kennis*

Lunenberg, Ponte en Van de Ven (2006) zetten uiteen hoe men vroeger dacht over de rol van onderzoek. Vaak werd het RDD-model gevolgd (*Research, Development, Diffusion*), dat wil zeggen dat er op basis van onderzoek *algemeen geldende kennis* wordt gegenereerd die vervolgens wordt toegepast en verspreid in de praktijk van het onderwijs. Daarmee ontstond echter een scheiding tussen onderzoek en praktijk, terwijl, zoals Zeichner en Nofke (2001, p. 298) benadrukken, er in de praktijk zelf een vorm van kennis aanwezig is die serieuzer genomen dient te worden. Dit noemt men *tacit knowledge* of *impliciete kennis*, omdat die kennis veelal niet zo expliciet is (Polyani, 1967; Schön, 1983). In praktijkonderzoek kan deze impliciete kennis expliciet worden.

Hiermee ontstaat dus een andere visie op kennisontwikkeling. De beide typen kennis waarover we hier spreken, worden vaak benoemd als *modus-1-* en *modus-2-kennis* (een onderscheid dat geïntroduceerd is door Gibbons e.a., 1994). Modus-1-kennis is academische kennis binnen een bepaalde discipline, gericht op het vinden van algemene wetmatigheden. Modus-2-kennis is probleemgeoriënteerd, geworteld in de praktijk en vaak disciplineoverstijgend. Het is gedeeltelijk een explicitering van de impliciete kennis die mensen daadwerkelijk gebruiken bij hun handelen (Stevens, 2002; Stevens & Van der Wolf, 2001; Van der Vos, Borgdorff & van Staa, 2008) en levert bruikbare inzichten op voor het handelen in de praktijk. Wierdsma (1999) typeert het verschil tussen modus-1- en modus-2-kennis door te spreken over 'regelmaatkennis' en 'maatregelkennis'. Bij onderzoek naar de eigen praktijk gaat het vooral om het tweede type kennis.

Praktijkonderzoek is dus geen toepassing van modus-1-kennis in de praktijk, maar genereert een eigen vorm van kennis. Daarbij ontstaat overigens een nieuw risico, namelijk dat beide vormen van kennis te los van elkaar komen te staan en praktijkonderzoekers hun werk doen zonder kennis te nemen van wat er aan modus-1-kennis op hun gebied voor handen is. Zeichner (2007) pleit er dan ook voor dat de resultaten van praktijkonderzoek verbonden worden met algemeen geldende kennis.

In praktijkonderzoek worden theorie en praktijk gezien als twee kanten van een medaille (Lunenberg, Ponte & Van de Ven, 2006) en daarmee gaat praktijkonderzoek verder dan reflectie: de wisselwerking met theorievorming, en dus ook met modus-1-kennis is volgens Phelps (1991) noodzakelijk om te voorkomen dat de praktijk een te gesloten en routineus systeem wordt, maar ook om te voorkomen dat elke leraar of lerarenopleider het wiel opnieuw moet uitvinden. Tegelijkertijd kan de ontwikkelde modus-2-kennis ook weer een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van modus-1-kennis, omdat academici onderzoek door praktijkmensen kunnen gebruiken als informatiebron voor algemene kennis over onderwijs (Yeatman & Sachs, 1995).

Samenvattend kunnen we zeggen dat het specifieke van onderzoek naar de eigen praktijk is dat de leraar of opleider zelf actief onderzoek uitvoert dat praktijknaabij en praktijkrelevant is, waarbij theorie en praktijk verbonden raken en waarbij de leraar of opleider iets met de uitkomsten van het onderzoek doet in de eigen praktijk. Hierdoor verandert het perspectief van de praktijkonderzoeker op het eigen werk of op zichzelf als professional (Donmoyer, 1990; Lunenberg, Korthagen & Zwart, 2010).

Overigens willen we benadrukken dat praktijkonderzoek geen solistische activiteit hoeft te zijn, maar dat het juist belangrijk is dit samen met collega's uit te voeren (Lunenberg & Korthagen, 2004). Hier ligt binnen Nederland en België trouwens vaak wel een praktisch probleem, omdat praktijkmensen vaak werken in institutionele contexten waar nauwelijks tijd en geld beschikbaar is voor onderzoek, terwijl universiteiten bijvoorbeeld wel geld voor de ontwikkeling van modus-1-kennis krijgen.

### *Methodologische eisen*

Als het gaat om methodologische eisen die gesteld kunnen worden aan onderzoek, dan komen we bij modus-1-onderzoek kernbegrippen tegen als betrouwbaarheid en validiteit. Vaak wordt betrouwbaarheid bereikt door grootschalig onderzoek. Modus-1-onderzoek wordt dan ook voor een belangrijk deel ontwikkeld op basis van kwantitatief onderzoek, bijvoorbeeld door middel van vragenlijsten die bij een groot aantal respondenten worden afgenomen en waaruit met behulp van statistische analyses algemene conclusies worden afgeleidt.

Praktijkonderzoek is veelal kleinschaliger van aard en daarbij worden vaak meer kwalitatieve methoden gebruikt zoals interviews en observaties in de praktijk. Dat roept de vraag op hoe de kwaliteit van dit soort onderzoek gewaarborgd kan worden. In toenemende mate wordt gesteld dat hiervoor een nieuw begrippenapparaat nodig is (Abma & Widdershoven, 2006). Termen die dan bijvoorbeeld vallen zijn transparantie, relevantie, herleidbaarheid, nauwkeurigheid en geloofwaardigheid (*trustworthiness*). Bij de laatstgenoemde term wordt vaak verwezen naar Lincoln en Guba (1985), die aangeven dat degene die kennis neemt van het onderzoek overtuigd moet kunnen raken van de correctheid van de gevolgde methoden van gegevensverzameling, analyses en van de juistheid van de getrokken conclusies. Dit kan bijvoorbeeld bereikt worden door op een zodanige manier te rapporteren over het onderzoek dat de lezer als het ware over de schouder van de onderzoeker mee kan kijken en op basis van de beschreven bevindingen eigen conclusies kan trekken en die vergelijken met die van de onderzoeker. Dit wordt bijvoorbeeld benadrukt in een vaak geciteerd artikel over zelfstudieonderzoek van Bullough en Pinnegar (2001).

Andere manieren om de kwaliteit van praktijkonderzoek te waarborgen zijn volgens Guba (1978) en Lincoln en Guba (1985) bijvoorbeeld *triangulatie* (dit is het combineren van gegevens die uit verschillende bronnen komen of langs verschillende wegen verkregen zijn), een *member check* (daarbij wordt aan de onderzochte personen om feedback gevraagd over het onderzoek en de conclusies) en het gebruik van een *tegenlezer* (een 'critical friend' die het beschreven onderzoek doorlicht op mogelijke zwaktes of alternatieve interpretaties).

Door dit soort maatregelen wordt bereikt dat praktijkonderzoek verder gaat dan systematische reflectie en dat de resultaten daarvan relevant en betekenisvol zijn, niet alleen voor de onderzoeker zelf, maar ook voor collega's of de hele beroepsgroep.

## Referenties

- Abma, T.A. & Widdershoven, G.A.M. (2006). *Responsieve methodologie: Interactief onderzoek in de praktijk*. Den Haag: Lemna.
- Ax, J., Ponte, P & Brouwer, N. (2008). Actieonderzoek in de initiële lerarenopleiding: Een verkenning. *VELON Tijdschrift*, 29(1), 21-30.
- Bullough, R.V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-26.
- Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the single-case study. In E.W. Eisner & A. Pesckin (Eds), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York. Teachers College Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. London: Sage.
- Guba, E.G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Monograph 8. Los Angeles: UCLA Center for the Study of Evaluation.

- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Loughran, J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V., & Russell, T. (Eds.) (2004). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Lunenberg, M.L. & Korthagen, F.A.J. (2004). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en self-study research. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 29-35.
- Lunenberg, M., Korthagen, F.A.J. & Zwart, R.C. (2010). Een onderzoekende lerarenopleider worden. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 253-271.
- Lunenberg, M., Ponte, P. & Van de Ven, P.H. (2006). [Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen...?](#) *VELON Tijdschrift*, 27(2), 4-12.
- Meijer, P., & Ponte, P. (2000). Actie-onderzoek: Reflectief-onderzoeksmatig handelen als kenmerk van de professionele docent. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 21(1), 14-25.
- Phelps, L. (1991). Practical wisdom and the geography of knowledge in composition. *College English*, 53(8), 863-886.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.
- Ponte, P. (2002). Actie-onderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(3), 11-19.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Amsterdam/Antwerpen: Garant.
- Stevens, L. & Van der Wolff, K. (2001). Kennisproductie in de Nederlandse orthopedagogiek. *Pedagogiek*, 21, 313-328.
- Van der Vos, J. Borgdorff, H. & Van Staa, A. (2008). Kennis in context. *THEMA, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 5(1), 10-15.
- Wierdsma, A.F.M. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.
- Yeatman, A. & Sachs, J. (1995). *Making the links: A Formative evaluation of the first year of the innovative links project between universities and schools for teacher professional development*. Murdoch: Innovative Links Project.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46.
- Zeichner K. & Noffke S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching and teacher education* (pp. 298-330). Washington: AERA.

## 10. ONDERZOEK

### 10.2. Wat is het specifieke aan onderzoek naar de eigen praktijk?

#### 10.2.4. Reflectie en discussie

Korthagen en Koster bespreken in de theoretische bijdrage het onderscheid tussen modus 1 en modus 2 onderzoek.

Lees de theoretische tekst en ga vervolgens in het VELON-tijdschrift op zoek naar een artikel waarin een modus 1 onderzoek wordt beschreven en een artikel waarin een modus 2 onderzoek wordt beschreven.

Wat leveren deze beide artikelen je op voor jouw praktijk als lerarenopleider?

## 10. ONDERZOEK

### 10.3. Wat moet je voor onderzoek naar de praktijk kunnen en doen?

#### 10.3.1. Theoretisch perspectief: Hoe onderzoek je je eigen praktijk? - *Petra Ponte en Piet Hein van de Ven*

##### Kiezen en verantwoorden van onderzoeksmethoden

Sinds het ontstaan van de sociale wetenschappen begin 19<sup>de</sup> eeuw is er sprake van een methodestrijd tussen positivistische en interpretatieve opvattingen.

Positivistische benaderingen gaan er vanuit dat menselijk gedrag te vergelijken is met de fysieke wereld en dus te bestuderen met methoden afkomstig uit de natuurwetenschappen. Het positivisme heeft zich ontwikkeld tot de huidige empirisch-analytische wetenschap. Zij wordt nog steeds gekenmerkt door het zoeken naar causaliteit, met als doel gedrag te verklaren en te voorspellen met regelmatigheden die algemeen geldig zijn. In het onderwijs is deze benadering vooral gericht op de vraag welke interventies effectief zijn, de vraag dus naar het 'what works'. Biesta (2007) noemt dit een causaal model voor professioneel handelen. Dit model is volgens hem te beperkt. Hij stelt:

Even if we were able to identify the most effective way of achieving a particular end, we might still decide not to act accordingly. Knowledge about the effectiveness of interventions is not, as such, a sufficient basis for decisions about educational action. There is always the question as to whether particular interventions are desirable. (p. 9)

Klaslokalen bijvoorbeeld bevatten allerlei controleerbare en voorspelbare objecten als tafels, stoelen, borden van diverse aard. Het 'gedrag' van deze objecten is eenduidig te verklaren en te voorspellen. Wat er echter in de klas gebeurt is het resultaat van complexe relaties tussen leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Die laten zich niet ten volle controleren noch voorspellen met algemeen geldende regelmatigheden.

Biesta (2007) benadrukt dus dat onderwijs meer inhoudt dan het uitvoeren van activiteiten gericht op een efficiënte input-output-relatie. Onderwijs impliceert ook nadenken over wat wenselijk is. Zijn betoog ligt in het verlengde van het werk van Dilthey die in de beginperiode van de sociale wetenschappen stelde dat de menselijke realiteit niet met dezelfde methoden kan worden onderzocht als de fysieke wereld. De menselijke realiteit is intentioneel en die is alleen te kennen door menselijke betekenisverlening in kaart te brengen en te begrijpen: 'een berg is een berg (het fysieke ding), maar voor mensen kan het een sta in de weg zijn, een fenomeen om van te genieten, een ding om te beklimmen', aldus Ponte (2010a, p. 272). Dilthey's ideeën zijn uitgegroeid tot de interpretatieve wetenschap waarin via uiteenlopende werkwijzen onderzoek wordt gedaan. Zij kent naast narratief onderzoek en *discourse* analyse (gericht op het begrijpen van gesproken of geschreven teksten) ook vele strategieën om empirische data (informatie over de praktijk) op een systematische wijze te verzamelen en te analyseren (verschillende soorten gevalsstudies, beschrijvende *surveys*, veldonderzoek, exploratief experiment, actieonderzoek, enzovoort) en uiteenlopende maatregelen om de kwaliteit (de interne en externe validiteit) te waarborgen (uiteenlopende vormen van inhoudsanalyses, *peerdebriefing*, *memberchecks*, triangulatie, enzovoorts).

Empirisch-analytisch onderzoek wil bijdragen aan het oplossen van praktijkproblemen via de ontwikkeling van causale kennis om vervolgens deze kennis via toegepast onderzoek - overwegend

uitgevoerd door academische onderzoekers - om te zetten naar toepassingen in de praktijk. In deze visie op onderzoek bestaat er, aldus Ponte (2010a), een strikte scheiding tussen onderzoek en veranderen: 'tijdens het onderzoek mag de praktijk niet veranderd worden, want dan zijn er immers geen regelmatigheden vast te stellen. Als er wel veranderd wordt, mag dat alleen onder experimentele en gecontroleerde condities'. (p. 274). Ponte stelt echter dat de scherpe scheiding tussen onderzoek en veranderen nooit bedoeld is voor onderzoek met of door professionals in de praktijk. De scheiding is volgens haar ook onhoudbaar. Voor professionals is zelf onderzoek doen immers alleen zinvol als zij daar al doende hun intenties en handelen beter door leren begrijpen en in het verlengde daarvan veranderen. (vgl. Ponte 2010a, p. 274). Ideeën over praktijkonderzoek door professionals zijn dan ook ingebed in de interpretatieve onderzoekbenaderingen. Dat onderzoek moet volgens Ponte (2009) leiden tot 'controleerbare en navolgbare interpretaties van de werkelijkheid met als doel een bijdrage te leveren aan een transparante en publiek toegankelijke ontwikkeling van de educatieve praktijk' (p. 27).

De methoden die daarbij gebruikt worden moeten volgens Verschuren (2009) beoordeeld worden naar zowel de *context of justification* als de *context of discovery*. Bij de context of justification gaat het – simpel gezegd – om de vraag of de methoden juist zijn ingezet om de onderzoeksvraag te beantwoorden. De context of discovery vult dit aan met de inhoudelijke rechtvaardiging van de vragen die men stelt en de focus van waaruit die vraag beantwoord wordt. Zo stelt Ericson (in Moss e.a. 2009):

The two questions that dominate current deliberations have become 'Is this effective?' and 'Is this efficient?' (...), however, a prior question lurks: 'do we want to do this in the first place?'. (p. 505)

Dit zijn dan ook de vragen die professionals zich bij het vormgeven en verantwoorden van hun onderzoeksmethode steeds moeten kunnen stellen.

### **Praktijkonderzoek als cyclisch, recursief proces.**

De laatste jaren verschenen ook in Nederland diverse handleidingen voor het doen van onderzoek door of in samenwerking met mensen uit de praktijk. Daaruit blijkt dat het doen van dit soort onderzoek verloopt in een cyclisch en recursief proces. Een paar voorbeelden.

Oost en Markenhof (2005) zien als belangrijkste activiteiten: onderzoek voorbereiden, materiaal verzamelen, materiaal analyseren en rapporteren. Ponte (2002, 2011) schetst een cyclus bestaande uit de volgende fasen: formuleren van een algemeen idee over wat het probleem is en het formuleren van de onderzoeksvraag, verdere verkenning van het probleem, het opstellen van een algemeen verbeterplan, en uitvoeren en monitoren van concrete verbeteracties. Deze cyclus wordt herhaald tot men tevreden is over het resultaat, waarna de resultaten publiek worden gemaakt in de vorm van een casestudy (een rapportage waarin zowel het onderzoeksproces als de onderzoeksresultaten wordt beschreven). Essentieel is dat elke fase kan leiden tot bijstelling van eerdere fasen.

Van der Donk en Van Lanen (2009) onderscheiden als fasen: oriënteren, richten, plannen, ontwerpen, verzamelen van data, analyseren van data en concluderen, rapporteren en presenteren. Daarna kan de cyclus herstarten met hernieuwde oriëntatie. Ook in deze cyclus is het mogelijk terug te grijpen op een eerdere fase.



Van de Ven, Martens en Imants (2005) noemen als fasen: delen van ervaringen, ontwikkelen en uitproberen van nieuwe werkwijzen, uitwisseling van ervaringen, bijstelling en hernieuwd uitproberen, en uiteindelijk kiezen voor verder toepassen of het verwerpen van werkwijzen.

In alle modellen worden de voorgestelde cycli voortdurend ondersteund door het systematisch verzamelen en analyseren van data; onderlinge observatie, coaching en consultatie (het *critical friends* principe); kritisch debat over wat men denkt, doet en concludeert en – niet te vergeten – door gebruik van theorie.

### **Essentieel in de modellen zijn de volgende aspecten:**

*Ten eerste* gaan de modellen uit van een grondige *voorbereiding* die leidt tot een analyse van wat men wil onderzoeken en waarom men dat wil. Centraal staat een vorm van probleemanalyse – waarom wordt iets als een probleem ervaren, wat is het probleem precies en hoe luidt dan de onderzoeksvraag.

Het cyclisch-recursieve karakter van praktijkonderzoek kan tot uiting komen in de mogelijkheid dat de probleemanalyse zelf al een onderzoekscyclus vormt (Van de Ven e.a., 2005, Ponte 2002, 2011). Deze mogelijkheid illustreert een belangrijk aspect van praktijkonderzoek: het moeten beschikken over voldoende geduld. Onderzoek doen is immers gericht op de langere termijn. Probleemanalyses, het ontwerpen, uitproberen en onderzoeken van alternatieve werkwijzen kost vaak meer tijd dan verhoopt.

Een ander belangrijk aspect van de voorbereiding is de oriëntatie op literatuur vanuit de vraag wat er theoretisch en/of empirisch al bekend is over het te onderzoeken probleem. Deze oriëntatie wordt vaak te gemakkelijk overgeslagen, waardoor men opnieuw het wiel uit gaat vinden.

*Ten tweede* gaan de modellen uit van een gecontroleerde *verzameling van gegevens* (data) om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Een eerste vraag daarbij is *bij wie* gegevens verzameld worden. Een onderzoeksvraag naar de professionele ontwikkeling van docenten, vergt andere gegevens dan een vraag naar het leren van leerlingen. De tweede vraag is *welke* gegevens nodig zijn. Het is niet steeds nodig nieuwe gegevens te genereren. Werkstukken en proefwerken van leerlingen, lesvoorbereidingen en opdrachten van leraren, evaluaties en verslagen van bijeenkomsten zijn ook vaak bruikbaar. Deze gegevens kunnen worden aangevuld met individuele of groepsinterviews, observaties, hardopdenk-protocollen, foto-, audio- of videoregistraties, learner reports, focusgroepen, kleine enquêtes enzovoort.

*Ten derde* gaan de meeste modellen uit van een *gecontroleerde data-analyse*. Bij de data-analyse laat men zich in principe leiden door de onderzoeksvragen, maar ook aandacht voor onverwachte dingen is belangrijk. Men kan bijvoorbeeld learner reports direct ‘lezen’ vanuit de vraag of leerlingen bijvoorbeeld over ‘leren’ hebben gerapporteerd. Men kan in zulke learner reports echter ook ‘tussen de regels’ lezen en ontdekken dat achter de rapportage van de leerlingen over ‘leren’, ook andere informatie is te vinden waar men niet direct naar op zoek was. Dergelijke informatie kan leiden tot een hernieuwd perspectief op het probleem en/of de onderzoeksvraag – een recursieve benadering dus.

De analyse kan ook worden gestuurd door de literatuur. Theoretische concepten dienen dan als categorisering en *labeling* van data.

Een van de belangrijkste methoden om data zorgvuldig te analyseren is het toepassen van triangulatie. Interpretatief onderzoek werkt vaak met kwalitatieve data (gegevens die niet in cijfers maar in tekst zijn uitgedrukt). Die gegevens geven meestal geen directe antwoorden op de onderzoeksvraag: de onderzoeker moet die antwoorden zelf met behulp van zijn of haar gegevens construeren. Door meer typen gegevens te combineren kan een completer en overtuigender interpretatie worden opgebouwd. Er zijn meerdere vormen van triangulatie, onder andere:

- Triangulatie ten aanzien van de databronnen: data, verzameld bij verschillende personen, op verschillende tijdstippen en in verschillende situaties.
- Methodische triangulatie: data, verzameld met behulp van verschillende onderzoeksinstrumenten, zoals interviews, observaties, documentanalyses.
- Triangulatie ten aanzien van het soort data: analyse van zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens.
- Onderzoekers-triangulatie: data die door meerdere onderzoekers onafhankelijk van elkaar geanalyseerd worden.

Ten vierde wordt in alle modellen uiteraard benadrukt dat de *conclusies* antwoord moeten geven op de onderzoeksvraag. Dat kan in de vorm van oplossingen, maar ook in de vorm van nieuwe vragen. Conclusies moeten ook refereren aan wat daarover in de literatuur wordt gezegd. Na de conclusie komt een discussieparagraaf. De onderzoeker gaat in op wat hij of zij heeft geleerd van het onderzoek, de sterke en zwakke aspecten van het onderzoek en de relevantie van de resultaten.

Ten slotte moet de kennis die het onderzoek heeft opgeleverd *publiek* gemaakt worden (via bijvoorbeeld een onderzoeksrapport of een artikel). Alleen dan is er sprake van onderzoek (Ponte, 2002, 2011). Aan deze eis tot rapportage liggen verschillende principes ten grondslag. Ten eerste geeft men zo anderen de mogelijkheid onderzoeksresultaten kritisch onder de loep te nemen en verder te ontwikkelen. Ten tweede dwingt zo'n rapportage tot zorgvuldige verwoording en conceptualisatie van het onderzoeksproces en het onderzoeksresultaat (schrijven is denken).

## Onderzoekskwaliteit

Aan empirisch-analytisch onderzoek worden eisen gesteld als objectiviteit, betrouwbaarheid, validiteit, herhaalbaarheid en generalisatie. Aan interpretatief onderzoek worden andere eisen gesteld, eisen die ook ruimte laten voor de ethische (wenselijkheid van veranderingen) dimensie van praktijkonderzoek. De volgende set van eisen is gebaseerd op het werk van Kvale (1996; zie ook Hesse-Biber & Leavy, 2006) en van Anderson & Herr (1999; zie ook Lunenberg, Ponte & Van de Ven, 2007, Ponte, 2010b). Praktijkonderzoek moet:

- navolgbare en controleerbare beschrijvingen van praktijkontwikkeling opleveren.
- onderzoek en verandering combineren en zo gelijktijdig bijdragen aan kennisontwikkeling, professionele ontwikkeling en praktijkontwikkeling.
- aandacht besteden aan de wenselijkheid van veranderingen, c.q. de ethische, politieke, en maatschappelijke dimensie van onderwijs en onderzoek;
- verbanden leggen met kennis van anderen (academische kennis, kennis van onderzoek door anderen);
- moet degenen die deel uitmaken van de te veranderen situatie op een of andere manier laten participeren in het onderzoek; dit is niet alleen een methodologische, maar ook een ethische eis.

- resultaten publiek maken, zodat deze kritisch besproken kunnen worden met 'het forum van collega's' en andere betrokkenen; dit kan worden gezien als een aanvulling op het triangulatieprincipe.

## Literatuur

Anderson, G.L. & Herr, K. (1999). The New Paradigm wars: Is there Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.

Biesta, G. (2007). Why 'What works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.

Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (2006). *The practice of Qualitative research*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lunenberg, M., Ponte, P., & Van de Ven, P.H. (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen? *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27(2), 4-12.

Moss, P.M., Phillips, D.C., Ericson, D., Floden, R.E., Lather, P.A. & Schneider, B.L. (2009). Learning from our differences: a dialogue across perspectives on quality in educational research. *Educational Researcher*, 38(7), 501-517.

Oost, H. & Markenhof, A. (2005). *Een onderzoek voorbereiden*. Baarn: HB Uitgevers.

Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij. Actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen

Ponte, P. (2011, in voorbereiding). *Actie (en) onderzoek van eigen makelij*. Den Haag: Boom Academics

Ponte, P. (2009). *Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis: plaatsbepaling*. Oratie. Utrecht: Hogeschool Utrecht. (beschikbaar via [www.lectoratgedrag.hu.nl](http://www.lectoratgedrag.hu.nl) )

Ponte, P. (2010a). Action research as a tool for teacher's professional development. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.) *International encyclopedia of education* (3rd ed). Oxford: Elsevier.

Ponte, P. (2010b). Met karikaturen zijn geen werelden te winnen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49(2010), p. 269-276.

Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Van de Ven, P.H., Martens, J. & Imants, J. (2005). Praktijkgericht onderzoek bij de ontwikkeling van actief en zelfstandig leren binnen het schoolvak Nederlands. *Pedagogische Studiën*, 82(4), 293-309.

Verschuren, (2009). *Praktijkgericht onderzoek. Ontwerp van organisatie- en beleidsonderzoek*. Den Haag: Boom Academic.

## 10. ONDERZOEK

### 10.3. WAT MOET JE VOOR ONDERZOEK NAAR DE PRAKTIJK KUNNEN EN DOEN?

#### 10.3.2. Praktisch perspectief - *Ietje Pauw, Jeannette Geldens en Gerda Geerdink*

*Onderstaande fragmenten zijn ontleend aan* Ietje Pauw, Jeannette Geldens, Gerda Geerdink (2008). The power of three: drie doctores vertellen hun verhaal. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, (1), 31-35.

Als docent aan een pabo liggen de onderzoeksonderwerpen voor het oprapen. In je eigen lespraktijk vind je de voorbeelden. Uit dat arsenaal hebben wij de volgende onderwerpen geselecteerd: Ietje Pauw stuitte op reflectieverslagen waarbij ze zich afvroeg hoe ze het schrijven daarvan door pabostudenten op een hoger niveau kon brengen. Door de toenemende nadruk op het samen opleiden vroeg Jeannette Geldens zich af wat de kenmerkende eigenschappen zijn van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van leraren. Gerda Geerdink wilde weten hoe het kwam dat er zo weinig jongens op de pabo zaten, en vooral waarom zo opvallend veel jongens zo lang op de pabo bleven hangen of nooit afstudeerden.

De lengte van ons promotietraject varieerde: Ietje Pauw deed er vier jaar over, Jeannette Geldens zes en Gerda Geerdink zeven. In die jaren hebben wij veel bijgeleerd. Wij hebben nieuwe inzichten opgedaan en verbeteringen voorgesteld en zijn expert geworden op ons eigen terrein. Wij hebben kennis genomen van verschillende onderzoeksmethoden en weloverwogen een methode gekozen die paste bij ons type onderzoek.

Ook als doctorandus moet je over voldoende kennis en vaardigheden beschikken. Diverse softwareprogramma's leer je met vallen en opstaan kennen en toepassen. Literatuur moet je snel kunnen beoordelen op haar kwaliteit, je moet de weg weten te vinden in het woud van tijdschriften, de relevante vakliteratuur beheersen en zelf vlot een artikel kunnen schrijven. Door de dagelijkse routine in de schoolpraktijk verdwijnt echter deze ervaring en het was voor ons een verademing om die weer op te frissen en vooral te verdiepen. Juist door het doen van promotieonderzoek leer je opnieuw en onbevangen naar problemen te kijken en naar wetenschappelijk verantwoorde oplossingen te zoeken; je wordt opnieuw uitgedaagd om de grenzen van je kunnen te onderzoeken.

Een groot probleem van de combinatie onderzoeker en docent is het feit dat het onderwijs altijd vóórgaat: tentamens moeten voor een bepaalde tijd nagekeken worden, lessen moeten overgenomen worden van een collega en soms moet een student echt heel dringend in de stage bezocht worden en dat gaat ten koste van de onderzoekstijd. In het begin is het lastig om ook eens nee te zeggen tegen het onderwijs en ja tegen het onderzoek. Het is heel belangrijk om hier goede afspraken over te maken vooral zelf ook goed te plannen.

Voor de beginfase van het onderzoek is lastig en tijdrovend. Het kost veel tijd om een goede onderzoeksvraag te formuleren en vervolgens een methodische aanpak te zoeken die passend is om die vraag te beantwoorden. En zoals bij alle werk zitten ook in een promotietraject vervelende en tijdrovende klussen, maar die kun je soms uitbesteden.

Het zal duidelijk zijn dat ook de achterban het nut moet inzien van een promotie. Vooral de partner moet bereid zijn om (in dit geval) de promovenda aan het werk te laten, ook in de avonduren, de weekenden en (een deel van) de vakantie. Kinderen moeten eveneens bereid zijn hun ouder met rust te laten. Het voordeel van oudere kinderen is dat je ze mee kunt laten leven, dat ze het leuk vinden om je te helpen en dat ze soms over onvermoede kwaliteiten beschikken.

Iedereen met een academisch opleidingsniveau zou in principe moeten kunnen promoveren. Maar er is meer nodig. Nieuwsgierigheid is een belangrijke factor, je moet willen weten hoe iets zit en waarom het zo zit en wie zich er nog meer mee heeft beziggehouden en wat die er van gedacht heeft en of dat zinnige gedachten zijn geweest of dat het anders zou moeten. En organisatievermogen. Je moet je project kunnen opzetten en daar valt ook onder het zorgvuldig uitzoeken van de begeleider(s) en de promotor. Als je statistische belangstelling hebt, kun je beter niet naar een filoloog toe stappen.

En andersom. Je moet enig idee hebben waar je naar toe wilt en hoe je de weg daar naar toe gaat inrichten. Schrijf- en discussievaardigheid is ook onontbeerlijk.

Bovendien moet je er zin in hebben en er steeds weer zin voor kunnen maken. Alleen een externe motivatie, zoals de wens van het schoolmanagement of behoefte aan status (dat komt nog voor) helpt je niet tegen de berg op. Ook zijn eigenschappen als doorzettingsvermogen en discipline heel erg belangrijk. En net als bij hardlopen of fietsen, ergens onderweg staat de man met de hamer op je te wachten. Juist dan, als je de moed dreigt te verliezen, moet je kunnen en durven doorgaan.

## 10. ONDERZOEK

### 10.3. Wat moet je voor onderzoek naar de praktijk kunnen en doen?

#### 10.3.3. Verder lezen

1. Biesta, G. (2007). Why 'What works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.

*In this essay, Gert Biesta provides a critical analysis of the idea of evidence-based practice and the ways in which it has been promoted and implemented in the field of education, focusing on the tension between scientific and democratic control over educational practice and research. Biesta examines three key assumptions of evidence-based education: first, the extent to which educational practice can be compared to the practice of medicine, the field in which evidence-based practice was first developed; second, the role of knowledge in professional actions, with special attention to what kind of epistemology is appropriate for professional practices that wish to be informed by the outcomes of research; and third, the expectations about the practical role of research implicit in the idea of evidence-based education. Biesta concludes that evidence-based practice provides a framework for understanding the role of research in educational practice that not only restricts the scope of decision making to questions about effectivity and effectiveness, but that also restricts the opportunities for participation in educational decision making. He argues that we must expand our views about the interrelations among research, policy, and practice to keep in view education as a thoroughly moral and political practice that requires continuous democratic contestation and deliberation.*

2. Oost, H. & Markenhof, A. (2005). *Een onderzoek voorbereiden*. Baarn: HB Uitgevers.

*In het hoger onderwijs neemt het ontwikkelen van beroepsbekwaamheden, ook het leren onderzoeken, een belangrijke plaats in. Studenten in HBO en op universiteiten worden steeds vaker geconfronteerd met (kleine en grote) onderzoeksopdrachten, omdat gebleken is dat onderzoek doen een goede manier is om allerlei dingen te leren.*

*Een onderzoek voorbereiden is het eerste deel van een vierluik van onderzoeksboeken dat vier cruciale onderdelen van het onderzoeksproces behandelt. Elk boek is los te gebruiken maar opgebouwd volgens een vaste structuur. Naast heldere uitleg over nut, eisen en aanpak, bevat elk boek voorbeelden, uitgewerkte oefeningen, vraagbaken, zelftesten en opdrachten om de leerstof toe te passen op het eigen (klein of groot) onderzoek.*

3. Ponte, P. (2009). *Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis: plaatsbepaling*. Oratie. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

*In deze oratie wordt ingegaan op de vraag hoe gedrag als object van studie gedefinieerd kan worden en hoe daar onderzoek naar gedaan kan worden. Aan de orde komen achtereenvolgens de psychologische, pedagogische, epistemologische en professionele plaatsbepaling van het lectoraat, dat als opdracht heeft om praktijkgericht onderzoek uit te voeren naar gedrag in de educatieve praxis. Die opdracht wordt verbonden met de noodzaak om onderzoek naar gedrag van leerlingen en leraren te verbinden met onderzoek met en door leerlingen en leraren (c.q. studenten).*

4. Verschuren, (2009). *Praktijkgericht onderzoek. Ontwerp van organisatie- en beleidsonderzoek*. Den Haag: Boom Academic.

*De bestaande methodologie draagt de sporen van wetenschap in een ivoren toren, waarbij kennis om de kennis centraal staat. Tegenwoordig speelt praktijkgericht onderzoek echter een steeds grotere rol. Overheden en bedrijven beschikken over eigen onderzoeksafdelingen. En het wetenschappelijk onderzoek op universiteiten, para-universitaire instellingen en hogescholen dient meer en meer maatschappelijk relevant te zijn. Bovendien is men hier steeds meer afhankelijk van contractonderzoek. Een tweede kenmerk van bestaande methodologische handboeken is de eenzijdige gerichtheid op de uitvoering van onderzoek, waarbij het ontwerp wordt onderbelicht. Onderzoekers, opdrachtgevers en zij die onderzoek moeten monitoren en leiden naar een maximale output, missen deze invalshoek. Praktijkgericht onderzoek beoogt in beide leemtes te voorzien door de ontwikkeling van een methodologie voor zowel praktijkgericht onderzoek als het ontwerpen van een dergelijk onderzoek.*

5. Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

*Veel leraren en leraren-in-opleiding voeren praktijkonderzoek uit in hun eigen schoolorganisatie. Het is de bedoeling dat zij op een systematische manier antwoorden zoeken op vragen die hun onderwijspraktijk oproept. Praktijkonderzoek in de school biedt hun een leidraad bij het voorbereiden en uitvoeren van dit praktijkonderzoek. Aan de hand van praktische voorbeelden en technieken vertalen de auteurs de basisprincipes van praktijkonderzoek naar het onderwijs. Dat doen zij vanuit een realistische visie op de waarde die het onderzoek kan hebben voor de school, de leraren en de leerlingen.*

*In twee inleidende hoofdstukken wordt een algemeen beeld geschetst van praktijkonderzoek en de toepassing ervan in het onderwijs. Daarna volgen zeven hoofdstukken waarin telkens een van de kernactiviteiten van praktijkonderzoek centraal staat: oriënteren, richten, plannen, ontwerpen, verzamelen, analyseren en concluderen, en rapporteren en presenteren. Alle hoofdstukken worden afgesloten met oefeningen waarmee (aankomende) leraren hun onderzoeksvaardigheden kunnen trainen, individueel of in groepsverband.*

*Praktijkonderzoek in de school kan gebruikt worden als handleiding bij het doorlopen van een volledige onderzoekscyclus of kan geraadpleegd worden bij het uitvoeren van een bepaalde kernactiviteit. Het boek is geschikt voor (aankomende) docenten in zowel het primair en secundair onderwijs als in het middelbaar beroepsonderwijs.*

6. Van de Ven, P.H., Martens, J. & Imants, J. (2005). Praktijkgericht onderzoek bij de ontwikkeling van actief en zelfstandig leren binnen het schoolvak Nederlands. *Pedagogische Studiën*, 82(4), 293-309.

*Een vakgroep van leraren Nederlands ontwikkelde samen met een opleider/onderzoeker nieuwe werkvormen voor schrijfonderwijs die aansluiten bij een didactiek van leren leren. Het ontwikkelproces verliep in twee cycli, één van probleemanalyse en één van ontwikkelen, uitproberen, evalueren en aanpassen van nieuwe werkwijzen. De cycli zijn systematisch gedocumenteerd. Leerlingen vormen daarbij belangrijke bronnen van informatie. Het project resulteert in enkele beproefde, nieuwe werkwijzen die zich vooral kenmerken door interactie tussen leerlingen bij het reflecteren op, en het herschrijven van teksten. De interactie is tevens een belangrijke leeractiviteit voor de betrokken docenten.*

## 10. ONDERZOEK

### 10.3. Wat moet je voor onderzoek naar de praktijk kunnen en doen?

#### 10.3.4. Reflectie en discussie

In het praktijkvoorbeeld beschrijven Geerdink, Geldens, en Pauw wat het vraagt van een lerarenopleider om onderzoek te doen. Ook al is je doel geen promotie, onderzoek doen gaat niet vanzelf. Je moet beschikken over de benodigde kennis (zie daarvoor de tekst van Ponte en Van de Ven), maar ook over persoonlijke eigenschappen en support in je omgeving.

Lees het praktijkvoorbeeld en bedenk waar jouw mogelijkheden en grenzen liggen als het gaat om onderzoek doen. Wat is er nodig om eventuele grenzen te verleggen?



## 10. ONDERZOEK

### 10.4. Wat zijn de opbrengsten van onderzoek naar de eigen praktijk?

#### 10.4.1. Theoretisch perspectief - *Mieke Lunenberg*

##### Inleiding

In zijn beantwoording van de vraag *Waarom onderzoek naar je eigen praktijk?* in deze kennisbasis omschrijft Wubbels (2010) onderzoek als “een proces waarin nieuwe kennis wordt ontwikkeld, daarbij voortbouwend op beschikbare relevante kennis en theorie”. En hij vervolgt: “Essentiële onderdelen in dat proces zijn het formuleren van een goed gearticuleerde onderzoeksvraag, het gebruik van daarbij passende onderzoeksmethoden en analyses en de rapportage van de resultaten aan het wetenschappelijk forum”. Kelchtermans en Vanassche (2010) geven een vergelijkbare omschrijving van onderzoek en voegen daaraan dat het kenmerkende van praktijkonderzoek is dat het vertrekpunt in de eigen praktijk van de onderzoeker ligt. Dat impliceert ook, aldus Kelchtermans en Vanassche, dat in praktijkonderzoek de onderzoeker zelf in het geding is en zichzelf ter discussie stelt. Niet de snelle oplossing van een probleem, maar een verdiept inzicht in complexe opleidingssituatie staat centraal in onderzoek naar de eigen praktijk.

Bij deze beschrijving van de opbrengsten van onderzoek naar de eigen praktijk van lerarenopleiders ga ik uit van de beschrijving van Kelchtermans en Vanassche. Ik beperk me dus tot opbrengsten van studies waarin de lerarenopleider zelf onderwerp van onderzoek is. Aansluitend bij de reviewstudie van Korthagen en Lunenberg (2004; zie ook Lunenberg & Korthagen, 2004) onderscheid ik drie niveaus van opbrengsten:

1. De opbrengsten voor de lerarenopleider zelf
2. De opbrengsten voor school of instituut
3. De opbrengsten voor de beroepsgroep.

##### Opbrengsten voor de lerarenopleider

Onderzoek naar de eigen praktijk blijkt voor de lerarenopleider die het onderzoek doet, een variëteit aan leereffecten op te leveren, die dikwijls getuigen van het hebben verworven van dieper inzicht en in staat zijn tot een meer gedetailleerde reflectie. Voorbeelden betreffen onderzoek naar de eigen transformatie van leraar naar lerarenopleider (zie onder andere Dinkelman, Margolis, & Sikkenga, 2006), het in kaart brengen van een conflict tussen ideaal en praktijk (bijvoorbeeld hoe maak ik een groep witte studenten bewust van issues van ras, sekse en cultuur; Zeichner, 1995), het verhelderen van de paradoxen en de vele dimensies die het werk van de lerarenopleider kenmerken (Berry, 2007) en het verder ontwikkelen van opleidingsdidactiek (Loughran, 2006).

In navolging van de aandacht voor onderzoek door leraren en leraren-in-opleiding naar hun eigen praktijk verschijnen er recentelijk ook in Nederland verslagen van kleinschalig, kortlopend onderzoek door lerarenopleiders waarin de lerarenopleider zelf centraal staat. In het VELON-tijdschrift, bijvoorbeeld, deed Van den Bos (2008) verslag van de studie naar zijn cursussen voor hbo-docenten en concludeert dat zijn voorbeeldfunctie en de aandacht voor de eigen praktijk van de cursisten in belangrijke mate bijdragen aan het succes van de cursus. Morshuis (2009) doet verslag van haar onderzoek naar de vraag hoe zij de stage-ervaringen van haar studenten productiever kan maken, terwijl Ruit (2009) onderzoekt wat zijn lessen over kernreflectie betekenen voor de schoolopleiders die de bijeenkomsten volgen.

De literatuur overziend zijn de opbrengsten van onderzoek naar de eigen praktijk voor individuele lerarenopleiders aanzienlijk. Een aandachtspunt, met name voor minder ervaren opleiders, lijkt de kwetsbaarheid van de lerarenopleider-onderzoeker te zijn. Nicol (1997), een beginnende lerarenopleider, rapporteerde dat het openlijk ter discussie stellen van haar eigen praktijk er toe leidde dat haar studenten haar expertise in twijfel trokken. Daarnaast wijzen Lunenberg, Korthagen en Zwart (2010) erop dat niet voor het beantwoorden van elke vraag die een lerarenopleider heeft onderzoek naar de eigen praktijk vanzelfsprekend de aangewezen weg is.

Naast onderzoek door individuele lerarenopleiders, zijn er ook studies waarin lerarenopleiders samenwerken. Hierbij moet onderscheid worden gemaakt tussen ‘*collaborative*’ onderzoek: onderzoek waarin een groep lerarenopleiders ieder individueel een aspect van hun eigen praktijk onderzoekt en de uitkomsten met elkaar vergelijkt en confronteert, en op deze wijze aanscherpt (Kubler LaBoskey, Davies-Samway, & Garcia, 1998), en ‘*collective*’ onderzoek, waarin de groep of het team centraal staat. De wijze waarop de Arizona Group (een groep van vier lerarenopleiders) door de jaren heen hun ontwikkeling als lerarenopleider heeft bestudeerd, is een mooi voorbeeld van ‘*collaborative*’ onderzoek (Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar & Placier, 1995, 1997, 2008). *Collaborative* onderzoek zien we ook in toenemende mate tussen lerarenopleiders uit verschillende landen. Het onderzoek van Crowe en Berry (2007) naar spanningsvelden bij het opleiden van leraren, en van Thomas en Geursen (2010), die beiden hun logboeknotities over hun opleidingspraktijk deelden met hun studenten, zijn voorbeelden hiervan.

Een voorbeeld van een collectief onderzoek geven Prado-Olmos, Rios en Vega Castañeda (2007), drie gekleurde lerarenopleiders. Zij verzorgden een zomercursus voor gekleurde studenten die aan de lerarenopleiding zouden gaan beginnen en onderzochten als team de betekenis van hun ervaringen met de cursus voor henzelf, voor de studenten en voor het reguliere opleidingsprogramma.

### **Opbrengsten voor school en instituut**

Naast opbrengsten voor de lerarenopleider zelf, zou ook de school of het instituut waar de lerarenopleider werkt van onderzoek naar de eigen praktijk kunnen profiteren. Het hierboven beschreven onderzoek van Prada-Olmos, Rios en Vega Castañeda (2007) is daarvan een voorbeeld. Een ander voorbeeld is het onderzoek van Clandinin (1995) die door haar eigen praktijk te onderzoeken op het spoor kwam waar knelpunten zaten tussen haarzelf en de mentoren op de stagescholen waarmee ze samenwerkt en hoe die knelpunten de kloof tussen theorie en praktijk in stand hielden. Dit leidt tot een door instituutsopleiders en mentoren gezamenlijk ontwikkeld nieuw programma. Conle (1999) onderzocht waarom haar studenten haar onderwijs op sommige aspecten niet zo positief evalueerden en ontdekte dat deze aspecten met name instructie betroffen. Het bleek dat ingezette didactische veranderingen (meer samenwerken, meer activerend leren) nog niet waren verwerkt in de evaluatieformulieren en de beoordeling van de studenten vooral sloeg op het feit dat ze weinig instructie gaf. De evaluatieformulieren werden herzien.

Maar lang niet alle scholen en instituten maken optimaal gebruik van de uitkomsten van onderzoek dat lerarenopleiders naar hun eigen praktijk doen. Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar en Placier (2000) constateren een frictie tussen de focus van het management (het invoeren van nieuwe structuren) en de focus van de lerarenopleiders (programma-inhouden, multiculturele vraagstukken, gebruik van technologie) wat er toe leidt dat experimenten op basis van uitkomsten van onderzoek door lerarenopleiders naar hun eigen praktijk vaak beperkt blijven tot geïsoleerde opleidingsonderdelen (Anderson-Patton & Bass, 2000).

ervan.

Interessant in dit verband is dat recentelijk een aantal lerarenopleiders die in het begin van de jaren negentig aan de wieg van de zogeheten *self-study research* beweging stonden, inmiddels leidinggevende posities hebben verworven en hun eigen managementpraktijken onderzoeken. Mills (2010) onderscheidt *'teachers and technocrats'* om zijn positie als decaan te typeren: hij moet de eisen en wensen van lerarenopleiders en van de organisatie verbinden. De *'technocrats'* vertegenwoordigen de macht: of het nu gaat om organisatieveranderingen, een vaste aanstelling, geld voor onderwijs of onderzoek, de *'technocrats'* hebben het laatste woord. Meer dan eens kreeg Mills het verwijt overgestapt te zijn naar *'the dark side'*, de kant van de machthebbers. In 2004 concludeerden Lunenberg en Korthagen dat de invloed van onderzoek door lerarenopleiders op institutioneel niveau afhankelijk is van de invloed die zij hebben binnen de organisatie of van personen in leidende posities, die openstaan voor de uitkomsten. Het onderzoek van Mills en anderen (zie bijvoorbeeld Loughran, 2010; Tidwell & Heston, 2010) laat zien dat dit wellicht te simpel gesteld is: ook de handelingsruimte van leidinggevendenden kent zijn grenzen.

### **Opbrengsten voor de beroepsgroep**

De opbrengsten van onderzoek naar de eigen praktijk van lerarenopleiders voor de beroepsgroep zijn groot. Zoals we hierboven zagen wordt zowel onderzoek gedaan naar het primaire proces als naar programma's, samenwerkingsrelaties en organisatie. Zeichner (1999) stelt zelfs: "The birth of the self-study in teacher education movement around 1990, has been probably the single most significant development ever in the field of teacher education research" (p. 8).

De beschikbare kennis over het beroep van lerarenopleider en opleidingsdidactiek komt voor het overgrote deel op conto van lerarenopleiders die hun eigen praktijk onderzochten (Loughran, 2004). Deze kennis is te vinden in tal van tijdschriftartikelen en sinds 2005 ook in *'Studying Teacher Education'*, een tijdschrift dat speciaal aan onderzoek van lerarenopleiders naar hun eigen praktijk is gewijd. Een overzicht van boeken van lerarenopleiders over hun eigen praktijk is te vinden op <http://s-step.wikispaces.com/Self-study+Resources>.

Een punt van aandacht is dat, internationaal bezien, veel onderzoek door lerarenopleiders naar hun eigen praktijk kortlopend en kleinschalig is. Zeichner (2007) pleit er daarom voor om individuele studies in de context van onderzoeksprogramma's te plaatsen die op specifieke aspecten van opleiden zijn gericht en ze zo te verbinden met *mainstream* onderzoek naar het opleiden van leraren met als doel de stem en het perspectief van lerarenopleiders deel uit te laten maken van het debat over het opleiden van leraren.

### **Ter afsluiting**

De opbrengsten van internationaal onderzoek naar de eigen praktijk van lerarenopleiders overziend, kunnen we concluderen dat deze aanzienlijk zijn. Dat geldt in het bijzonder voor de lerarenopleiders die het onderzoek uitvoeren en voor de beroepsgroep van lerarenopleiders.

In Nederland zijn in de achterliggende jaren interessante en nuttige proefschriften verschenen, geschreven door lerarenopleiders die hun eigen praktijk als uitgangspunt voor onderzoek hebben gebruikt (Crasborn & Hennissen, 2010; Geerdink, 2009; Geldens, 2006; Miedema & Stam, 2008;

Pauw, 2007). Het zou mooi zijn als aanvullend daarop ook in Nederland meer lerarenopleiders hun eigen aandeel in die praktijk tot onderwerp van onderzoek zouden gaan maken.

## Referenties

- Anderson-Patton, V., & Bass, L. (2000). *How well did we structure and model a self-study stance? Two self-studies of imposing self-studies using teacher portfolios*. Paper presented at: Third International conference of self-study in teacher education practices. Herstmonceux Castle, UK..
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching: Developing practice as a teacher educator*. Dordrecht: Springer.
- Bos, P. van den (2008). Leren faciliteren. Wat helpt? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(3), 18-25.
- Clandinin, D.J. (1995). 'Still Learning to Teach'. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 25-34). London: Falmer Press.
- Conle, C. (1999). Moments of interpretation in the perception and evaluation of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 801-814.
- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2010). *The skilled mentor. Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Eindhoven: Fontys/ESOE.
- Crowe, A., & Berry, A. (2007). Teaching Prospective Teachers about Learning to Think like a Teacher: Articulating our Principles of Practice. In T. Russell and J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, Relationships and Practices*. London: Routledge.
- Dinkelman, T., Margolis, J. and Sikkenga, K. (2006) From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education 2* (1), 5-23.
- Geerdink, G. (2009). *Diversiteit op de pabo, sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Geldens, J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M.L., Pinnegar, S., & Placier, M. (1995). Becoming teachers of teachers: The paths of four beginners. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 35-55). London/Washington, DC: Falmer.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M.L., & Pinnegar, S. (1997). Obligations to unseen children. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching* (pp. 183-210). London/Washington, DC: Falmer.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M.L., Pinnegar, S., & Placier, P., (2008). "Reconsidering unanswered questions: Negotiating Transitions from Graduate Student to Assistant Professor to Associate Professor." In: R. Martin, *Transforming the Academy: Struggles and Strategies for Women in Higher Education*, Volume II. Earlene, Iowa: Graymill Corporation.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). "Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord". *Pedagogische Studiën*, 87 (4), 296-305.
- Korthagen, F.A.J. & Lunenberg, M. (2004). Links between Self-Study and Teacher Education Reform'. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 421-449). Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Knowles, J.G., & Cole, A.L. (1995). Teacher educators reflecting on writing in practice. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 71-94). London/Washington D.C.: Falmer Press.
- Kubler LaBoskey, V., Davies-Samway, K., & Garcia, S. (1998). 'Cross-institutional Action Research: A Collaborative Selfstudy'. In M.L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing Teaching Practice: Self-study in Teacher Education* (pp. 154-166). London/Bristol: Falmer Press.
- Loughran, J.J. (2004). Learning through Self-study. In Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K., & Russell, T.L. (Forthcoming). *The International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (Volumes 1 & 2, pp. 151 - 192). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Loughran, J.J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Loughran, J. (2010). Searching for meaning in structuring pre-service teacher education. In: L.B. Erickson, J.R. Young, & S. Pinnegar, *Navigating the Public and Private: Negotiating the Divers Landscape of Teacher Education*. Provo, Utah: Brigham Young University, pp 134-137.
- Loughran, J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V., & Russell, T. (Eds.) (2004). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Lunenberg, M.L. & Korthagen, F. (2004). Lerarenopleiders, lerarenopleidingen en zelfstudies. *VELON. Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29-36.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Zwart, R. (2010). Een onderzoekende lerarenopleider worden. *Pedagogische Studiën*, 87(4), special issue (Eds. R. Zwart, M. Lunenberg, M. Volman), 253-271.
- Miedema, W.G., & Stam, M. (2008). *Leren van Innoveren. Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Amsterdam: UvA.
- Mills, G. (2010). Bowing to the absurd: reflections on leadership in higher education. In: L.B. Erickson, J.R. Young, & S. Pinnegar, *Navigating the Public and Private: Negotiating the Divers Landscape of Teacher Education*. Provo, Utah: Brigham Young University, pp 168-171.
- Morshuis, J. (2009). Stage-ervaringen: Studenten tussen persoon en professie. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30 (1), 37-41.
- Nicol, C. (1997). Learning to teach prospective teachers to teach mathematics: The struggles of a beginning teacher educator. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 95-116). London: Falmer Press.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Prado-Olmos, P., Rios, F., & Vega Castañeda, L. (2007). "We Are Multiculturalism": A Self-study of Faculty of Colour With Pre-service Teachers of Colour. *Studying Teacher education*, 3(1), 85-102.
- Ruit, P. (2009). Een onderzoek naar het opleiden van schoolopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(4), 51-58.
- Thomas, L., & Geursen, J. (2010) The use of an open journal to create spaces for reflection on learning to teach a foreign language. A Canadian-Dutch self-study. In: L.B. Erickson, J.R. Young, & S. Pinnegar, *Navigating the Public and Private: Negotiating the Divers Landscape of Teacher Education* (pp 262-264). Provo, Utah: Brigham Young University,.

Tidwell, D., & Heston, M. (2010). Past as prologue: recursive reflection using professional histories. In: L.B. Erickson, J.R. Young, & S. Pinnegar, *Navigating the Public and Private: Negotiating the Divers Landscape of Teacher Education*. (p. 265) Provo, Utah: Brigham Young University.

Wubbels, Th. (2010). *Onderzoek door lerarenopleiders?* <http://kennisbasislerarenopleiders.nl>

Zeichner, K.M. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp.11-24). London: Falmer Press.

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.

Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46.

## 10. ONDERZOEK

### 10.4. Wat zijn de opbrengsten van onderzoek naar de eigen praktijk?

#### 10.4.2. Praktisch perspectief – voorbeelden uit de literatuur

Zeichner (1995) beschrijft hoe hij door het bestuderen van zijn eigen opleidingspraktijk een discrepantie ontdekte tussen het doel wat hij beoogde en het effect dat hij bereikte: voor hem was een belangrijk ideaal in zijn werk dat hij leraren wilde opleiden die *alle* kinderen les konden geven en niet alleen kinderen uit hun eigen cultuur en klasse. De - eenzijdige - samenstelling van zijn studentenpopulatie maakte echter dat discussies vaak vanuit een beperkt perspectief werden gevoerd. Daarom introduceerde hij bewust literatuur en discussies over verschillende etnische achtergronden, sekse- en cultuurverschillen. Uit de zorgvuldige analyse van de gegevens die hij over zijn eigen praktijk verzamelde, bleek echter dat veel van zijn studenten wat zij leerden, niet verbonden met hun eigen werk als leraar. Dat leidde tot een schok en een herbezinning op zijn aanpak. Als gevolg daarvan gebruikt Zeichner nu vaak eigen (stage)ervaringen van studenten als aangrijpingspunt voor reflectie op het thema 'diversity'.

Hutchinson (1998) schreef in de beginfase van haar zelfstudie aan een collega: "Ik vind het fascinerend; er zijn zoveel aspecten aan ons werk. Soms denk ik dat ik twee dingen doe die elkaar tegenspreken, maar ik doe ze allebei omdat ik zie dat het studenten helpt om hun leren in eigen hand te nemen. (...) Mijn eigen onderwijzen is een puzzel voor me, laat staan het onderwijzen van anderen". (p. 133). Haar zelfstudie leidde Hutchinson tot de conclusie dat juist het simultaan reflecteren op verschillende aspecten zinvol was, omdat het opleiden van leraren per definitie verschillende aspecten heeft, die tegelijkertijd van belang zijn. Hutchinson komt door haar zelfstudie tot een expliciete opleidingsdidactische visie: "Heen en weer tussen ervaring en theorie en ervaring, in een gefragmenteerde, herhalende en allengs inzichtgevende manier". (p. 138).

Clandinin (1995) beschrijft de ontwikkeling van een nieuw, alternatief programma binnen haar lerarenopleiding. Door het onderzoek naar haar eigen praktijk ontdekte ze dat zij door haar wijze van opleiden het 'heilige verhaal' bevestigde, waarin op de lerarenopleiding de theorie wordt aangereikt die de studenten vervolgens moeten toepassen in de praktijk. Samen met haar collega Connelly werkte ze een alternatieve aanpak uit, waarin lerarenopleiders en opleiders in de school gezamenlijk een nieuw programma uitwerkten. Dit leidde uiteindelijk tot een geheel nieuw curriculum.

Conle (1999) ontdekte door haar onderzoek dat de studenten haar instructievaardigheden in evaluaties systematisch lager waardeerden dan andere vaardigheden. Zij werd zich ervan bewust dat ze desalniettemin geen energie wilde steken in het verder ontwikkelen van haar instructievaardigheden, omdat het geven van instructie niet strookte met haar opvattingen over effectief leren en onderwijzen. Conle bediscussieerde haar bevindingen met haar collega's en gezamenlijk kwamen zij tot de conclusie dat de gebruikte evaluatieformulieren niet strookten met de uitgangspunten van hun onderwijs, omdat de evaluatie gericht was op het meten van de kwaliteit van docentgestuurd in plaats van studentgestuurd onderwijs. Bovendien werd door het gebruik van deze formulieren een ongewenst voorbeeld van evalueren aan hun studenten gegeven.

Hoewel deze onderzoeken door lerarenopleiders op verschillende facetten van het opleidingswerk ingaan, benadrukken ze alle de positieve opbrengst ervan voor het werk als lerarenopleider. Loughran e.a. (2004) en Korthagen en Lunenberg (2004) bieden meer van zulke voorbeelden.

## Referenties

- Clandinin, D.J. (1995). Still Learning to Teach. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 25-34). London: Falmer Press.
- Conle, C. (1999). Moments of interpretation in the perception and evaluation of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 801-814.
- Hutchinson, N.L. (1998). Reflecting Critically on Teaching to Encourage Critical Reflection. In M.L. Hamilton (Ed). *Reconceptualizing Teaching Practice: Self-study in Teacher Education* (pp. 124-139). London/Bristol: Falmer Press.
- Loughran, J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V., & Russell, T. (Eds.) (2004). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Lunenberg, M.L. & Korthagen, F.A.J. (2004). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en self-study research. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 29-35.
- Zeichner, K.M. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp.11-24). London: Falmer Press.



## 10. ONDERZOEK

### 10.4. Wat zijn de opbrengsten van onderzoek naar de eigen praktijk?

#### 10.4.3. Verder lezen

1. Ax, J., Ponte, P & Brouwer, N. (2008). Actieonderzoek in de initiële lerarenopleiding: Een verkenning. *VELON Tijdschrift*, 29(1), 21-30.

*In dit artikel worden praktijkervaringen van studenten en lerarenopleiders met actieonderzoek beschreven. Op basis daarvan zijn een aantal aandachtspunten geïdentificeerd die een rol zouden kunnen spelen bij het realiseren van dat onderzoek in de initiële opleiding. De studie betreft studenten en lerarenopleiders binnen drie Nederlandse opleidingen die actieonderzoek zien als middel tot professionalisering. De vier geïdentificeerde aandachtspunten zijn: de koppeling tussen actieonderzoek en de inhoudelijke kernkwalificaties van het beroep; het verschil tussen actieonderzoek door aanstaande docenten in de initiële opleiding en actieonderzoek door ervaren docenten in de werksituatie; de heterogene ervaringen en percepties van studenten ten aanzien van onderzoek en de inbedding van onderzoeksmatig handelen in het studieprogramma. We concluderen dat actieonderzoek vanuit verschillende perspectieven aan de orde gesteld zou moeten worden: als een beroepshouding; als een geheel van vaardigheden, nodig om de verbinding tussen het weten dat en weten waarom tot stand te brengen en als praktijkverbetering via gesystematiseerde ontwikkeling van praktijkkennis.*

2. Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). "Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord". *Pedagogische Studiën*, Themanummer 'De onderzoekende leraar en lerarenopleider', 87(4), 296-305.

*Leraren "hebben iets" met onderzoek tegenwoordig. Dat wordt exemplarisch duidelijk gemaakt in de drie bijdragen aan dit themanummer. De overheid creëert financiële ruimte om leerkrachten tijd te geven voor onderzoek, er worden projecten opgezet van meer systematische samenwerking tussen scholen en wetenschappelijke en lerarenopleiders gaan explicieter onderzoek doen over hun eigen praktijk. In Vlaanderen doen zich vergelijkbare ontwikkelingen voor, o.m. binnen en tussen de diverse lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten. De leraar als onderzoeker is trouwens één van de basiscompetenties voor de opleiding van toekomstige leraren en duikt daarnaast ook op in beroepsstandaarden van de lerarenopleider. In deze discussiebijdrage aan dit themanummer worden drie kwesties besproken: we pleiten voor een zorgvuldig gebruik van de term "onderzoek", een brede onderzoeksagenda en het nog meer exploreren van samenwerking tussen practici en geschoolde onderzoekers.*

3. Mills, G. (2010). Bowing to the absurd: reflections on leadership in higher education. In: L.B. Erickson, J.R. Young, & S. Pinnegar, *Navigating the Public and Private: Negotiating the Divers Landscape of Teacher Education* (pp 168-171). Provo, Utah: Brigham Young University.  
<http://sites.google.com/site/castleconference2010/Home>

*This paper takes a critical look at the role of the dean (of education) and provides some examples of the absurd nature of work, given my academic preparation. While not often talked about amongst teacher educators, higher education administration in schools and colleges of education is a natural career path for many academics and is certainly part of the diverse landscape of teacher education. This paper is an invitation for teacher educators interested in higher education administration to explore the themes of my self-study and how it may help their own journeys into higher education*

*administration. Given this cultural context and the themes that have emerged from this self-study, it is my hope that individuals entering or currently working in the deanship might gain insights into the unique constraints of being an administrator in an institution of higher education. Specifically, I hope that the analytical frame of teachers versus technocrats will help other administrators to think critically about their leadership roles and the inherent difficulties of advancing a school mission in a setting that is inherently divisive.*

4. Morshuis, J. (2009). Stage-ervaringen: Studenten tussen persoon en professie. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(1), 37-41.

*Hoe komt het toch dat sommige studenten kernachtige dingen zeggen over hun docentschap als zij stage-ervaringen inbrengen op hun opleiding en andere studenten niet verder komen dan 'ja, ik doe het gewoon zo, ik vind alles vanzelfsprekend en sta er niet bij stil dat iets een bewijs is voor mijn competenties'. In het kader van een zelfstudietraject raakte de auteur geïntrigeerd door deze vragen en is de verschillen in het verwoorden van stage-ervaringen gaan onderzoeken, aan de hand van een tiental studenten uit haar eigen mentorgroep. Met behulp van een vragenlijst, interviews en documentanalyse zijn de verschillen in het verwoorden van stage-ervaringen in kaart heb gebracht. Het artikel eindigt met een aantal aanbevelingen voor lerarenopleiders.*

5. Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.

*This article traces the development of teacher education research in the U.S. over the last 21 years. Five different segments of the new scholarship in teacher education are discussed together with their contributions to policy and practice in teacher education: survey research, case studies of teacher education programs, conceptual and historical research, studies of learning to teach, and examinations of the nature and impact of teacher education activities including self-study research. The role and status of teacher education in research universities are discussed in relation to the development of this field of educational research.*

## 10. ONDERZOEK

### 10.4. Wat zijn de opbrengsten van onderzoek naar de eigen praktijk?

#### 10.4.4. Reflectie en discussie

Lunenberg beschrijft in de theoretische bijdrage dat onderzoek kan leiden tot opbrengsten op individueel, institutioneel en collectief niveau.

Inventariseer welk onderzoek er wordt gedaan in de onderzoeksgroep of kenniskring waarin je participeert, c.q. je het meest te maken hebt. Hoe zou je de opbrengsten karakteriseren? Wat vind je daarvan?

Bespreek vervolgens je conclusies met een of meerdere onderzoekers uit de onderzoeksgroep of kenniskring: stroken ze met de doelstelling die de onderzoeksgroep of kenniskring heeft?

## 10. ONDERZOEK

### 10.5. Van wie is het onderzoek en zijn de uitkomsten?

#### 10.5.1. Theoretisch perspectief: Eigenaarschap van praktijkonderzoek: De lerende als belanghebbende - *Jos Castelijns*

##### Probleemstelling

In toenemende mate doen (aanstaande) leraren en lerarenopleiders praktijkgericht onderzoek. Vaak worden deze vormen van onderzoek aangeduid met termen als *action research* of *self study*. Het doel hiervan is de ontwikkeling of verbetering van eigen bekwaamheden op zowel pedagogisch en didactisch gebied maar ook op het terrein van het opzetten en uitvoeren van praktijkonderzoek zelf.

Omdat praktijkgericht onderzoek in de regel de betrokkenheid van leerlingen of studenten veronderstelt (ze zijn op zijn minst 'object van onderzoek'), dient zich de vraag aan: van wie is eigenlijk het onderzoek en de opbrengsten ervan? Wie bepaalt wat en hoe onderzocht wordt? Wie bepaalt wat met de uitkomsten gedaan wordt? Wie is eigenaar?

Praktijkgericht onderzoek gaat in de eerste plaats de uitvoerders van het onderzoek aan. Leraren-in-opleiding bijvoorbeeld willen zich bekwamen en hun startkwalificatie verwerven. De uitkomsten van hun onderzoek, maar ook de wijze waarop zij dit opzetten, gaat hen aan. Maar ook de deelnemende leerlingen hebben belang bij het onderzoek van de leraar-in-opleiding. Leerlingen zijn, net als studenten, *stakeholders*. Zij ondergaan de bedoelde en onbedoelde gevolgen van het onderzoek en hebben alleen al daarom recht om er enige invloed op uit te oefenen (Guba & Lincoln, 1989). Dit geldt *mutatis mutandis* ook voor studenten wanneer zij 'object' zijn van praktijkgericht onderzoek door hun opleiders.

Leerlingen en studenten worden niet vanzelfsprekend als stakeholders gezien of erkend. Sterker, hun belangen worden vaak over het hoofd gezien. Zij zijn, zoals Guba en Lincoln het formuleren '*... groups at risk... open to exploitation, disempowerment and disenfranchisement*' (pag. 51-52). Met het oog op een meer rechtvaardige vorm van praktijkgericht onderzoek in scholen, bepleiten zij daarom de erkenning van lerenden als mede-eigenaars van het onderzoek.

Deze bijdrage legt in eerste instantie nadruk op de leerling als belanghebbende in het praktijkonderzoek van de leraar-in-opleiding en geeft aan wat de 'state of the art' (de belangrijkste bronnen in de literatuur) is ten aanzien van dit thema. Het is van belang dat lerarenopleiders hiervan op de hoogte zijn. Ten eerste kunnen zij deze bronnen gebruiken bij het invulling geven aan het curriculum van de opleiding, bijvoorbeeld bij de begeleiding van studenten die onderzoek doen binnen de school. Ten tweede kunnen deze bronnen behulpzaam zijn bij het nadenken over de rol van studenten in door opleiders zelf uitgevoerd praktijkgerichte onderzoek. Daar wordt aan het eind van deze bijdrage nog kort op in gegaan.

##### Achtergronden

De discours over het eigenaarschap van leerlingen in praktijkonderzoek, kan worden begrepen tegen de achtergrond van het groeiende bewustzijn van de sociale en juridische positie van kinderen in het algemeen. Dit veranderende denken krijgt in de tweede helft van de vorige eeuw haar beslag met de opstelling en ratificering van de universele verklaring over de rechten van het kind (zie:

[www.unicef.nl/verdrag](http://www.unicef.nl/verdrag)) . Zo stelt artikel 12 (over de vrijheid van meningsuiting): *‘De Staten die partij zijn, verzekeren het kind dat in staat is zijn eigen mening te vormen, het recht die mening vrijelijk te uiten in alle aangelegenheden die het kind betreffen, waarbij aan de mening van het kind passend belang wordt gehecht in overeenstemming met zijn leeftijd en rijpheid’* . Deze uitspraak weerspiegelt een opvatting over het kind als subject dat gehoord dient te worden omdat zijn/haar belangen in het geding zijn en die in de gelegenheid dient te zijn om te kunnen meebeslissen in processen die hen zelf aangaan.

De Noord-Ierse onderzoeker Laura Lundy (2007) biedt een nadere conceptualisering van Artikel 12. Zij concludeert in haar artikel dat de betekenisvolle titel draagt: *‘Voice is not enough’* dat kinderen niet alleen het recht hebben om hun stem naar voren te brengen, maar ook dat zij invloed kunnen hebben op beslissingen die hen aangaan. Lundy onderscheidt vier aspecten:

- a. *Voice*: het recht van kinderen en jongeren om het eigen perspectief of standpunt naar voren te brengen
- b. *Space*: het recht om door de omgeving ondersteund te worden bij het expliciteren van eigen opvattingen
- c. *Audience*: het recht om gehoord te worden
- d. *Influence*: het recht om invloed uit te oefenen.

Ook vanuit een methodologisch perspectief wordt gepleit voor een actieve rol van leerlingen in onderzoek . Christensen & James (2000) stellen dat kinderen dragers zijn van unieke en relevante informatie. Toegepast op het primair en secundair onderwijs betekent dit dat leerlingen worden beschouwd als kenners van hun eigen behoeften, interesses en opvattingen over de mate waarin het dagelijkse onderwijs in de school bijdraagt aan hun welbevinden en ontwikkeling. Niemand anders beschikt over die informatie. Als een leraar-in-opleiding de ambitie heeft haar handelen (beter) af te stemmen op de behoeften van leerlingen, zal zij leerlingen dienen te vragen die kennis te expliciteren en geen genoegen moeten nemen met informatie van *hear say* (van mentoren of externe deskundigen bijvoorbeeld). Een open gesprek met de leerlingen zelf is een geëigende methode om die informatie te verwerven.

De rol van de leerling verschuift daardoor van louter object van onderzoek naar een die een meer actieve inbreng veronderstelt. Naar een dergelijke rol wordt in de Angelsaxische literatuur verwezen met de termen *‘students voice’* of *‘pupils voice’*. Rudduck, Chaplain & Wallis (1996), Rudduck & Flutter (2000) en Flutter & Rudduck (2004) tonen aan dat het consulteren van leerlingen over het onderwijsleerproces in de klas of groep (in de zin van een open gesprek waarin leerlingen ruimte krijgen om hun perspectief naar voren te brengen) bijdraagt aan hun *commitment to learning* en aan een positief zelfbeeld als *learner*. In dezelfde lijn wijzen in Nederland Stevens Beekers, Evers, Wentzel & Van Werkhoven (2004) op het belang van het raadplegen van leerlingen met het oog op het verkrijgen van relevante informatie op basis waarvan een uitdagende leeromgeving kan worden ingericht. Zij zien een open gesprek met leerlingen als de enige manier om die informatie te ontsluiten.

In dezelfde zin concludeert Scott (2000):

‘..it is only by interviewing children directly that we can understand children’s social worlds. Moreover, I have argued that general population surveys that omit accounts of children provide biased estimates of many important social variables’ (pag. 115).

Het werk van Fielding (2001) past in deze lijn. Op basis van empirisch onderzoek in Britse VO-scholen ontwikkelt hij een kader voor participatie van leerlingen in praktijkgericht onderzoek. Hij onderscheidt hierin vier rollen.

- Leerling als *data source*. Leerlingen worden door de leraar-in-opleiding benaderd als bron van informatie. Via toetsen en observeren verzamelt de leraar-in-opleiding informatie over het leren van leerlingen. Op basis van deze informatie neemt de leraar-in-opleiding beslissingen over het aanpassen van het onderwijs aan de kennelijke behoeften van leerlingen.

- Leerling als *active respondent*. Leerlingen worden door de leraar-in-opleiding gevraagd naar hun opvattingen over school en leren. Op basis van deze informatie neemt de leraar-in-opleiding beslissingen over het aanpassen van het onderwijs aan de kennelijke behoeften van leerlingen. De rol van leerlingen als actieve respondent is zichtbaar in de zogeheten kwaliteitscycli, waarbij leerlingen deelnemen aan tevredenheidsonderzoeken. De afgetapte informatie wordt vervolgens door anderen gebruikt om beslissingen op te baseren. De inbreng van de leerlingen is in deze rol nog beperkt, maar er wordt al wel naar hun mening gevraagd.

- Leerling als *co-researcher*. Leerlingen en leraar-in-opleiding praten met elkaar over leren en school en de betekenis hiervan voor henzelf; zij verzamelen en interpreteren samen relevante informatie, en verbinden daar praktische consequenties aan; in deze vorm van participatie wordt niet over of namens leerlingen gesproken maar mét hen. Dit idee veronderstelt dat leraar-in-opleiding en leerlingen met elkaar in dialoog zijn. Het werk van Rudduck in het Verenigd Koninkrijk en dat van Stevens et al. (2004) in Nederland zijn voorbeelden van onderzoek waarin de leerling als co-researcher participeert.

- Leerling als *researcher*. Leerlingen zijn initiërend. Zij bepalen zelf wat relevant is om onderzocht te worden en hoe ze dat zullen gaan doen. De leraar-in-opleiding faciliteert dit proces.

## **Toepassing**

Fielding's concept van de leerling als co-researcher is door Castelijns, Koster & Vermeulen (2009) als uitgangspunt genomen bij de ontwikkeling van een cyclische methodiek voor collectief praktijkgericht onderzoek in basisscholen en lerarenopleidingen (Castelijns, 2009). Kern van deze methodiek is dat leerlingen een actieve rol spelen bij het expliciteren van de probleemstelling van het onderzoek en –op het niveau van de groep- een gezamenlijke ambitie verwoorden. Deze ambitie wordt door de leerlingen en hun leraar (of hun leraar-in-opleiding) gezamenlijk gerealiseerd. Daartoe formuleren zij onderzoeksvragen, en bedenken samen welke informatie zij moeten verzamelen om die te beantwoorden. De verzamelde informatie wordt door leraar en leerlingen gezamenlijk geïnterpreteerd. Vervolgens verbinden zij samen consequenties aan de uitkomsten van deze interpretatie. De consequenties worden vertaald in een concrete acties. Voor de uitvoering van deze acties zijn leerlingen en leraar (of leraar-in-opleiding) samen verantwoordelijk. Na verloop van tijd wordt zowel de ambitie als het gezamenlijke proces geëvalueerd en start op grond hiervan een nieuwe cyclus.

## **Toepassing in de lerarenopleiding**

De rol van studenten als stakeholders is in de literatuur nog nauwelijks gedocumenteerd, maar bronnen die betrekking hebben op leerlingen kunnen wellicht ter inspiratie worden gebruikt.

Een voorbeeld hiervan wordt uitgewerkt door Castelijns et al. (2009). In een lerarenopleiding voor het basisonderwijs wordt gewerkt met studietoegroepen van ongeveer 12 studenten. De studenten die deel uitmaken van een studietoegroep komen één keer in de veertien dagen bij elkaar om onder leiding van een studietoeger hun ontwikkeling en hun portfolio te bespreken. Ze verhelderen leervragen en verwerken die in een persoonlijk ontwikkelplan.

Zes studietoegers van eerstejaarsstudenten hebben gezamenlijk het voornemen om de begeleiding beter af te stemmen op de behoeften van de studenten. Om zicht te krijgen op de psychologische basisbehoeften van studenten in relatie tot de opleiding wordt een vragenlijst afgenomen. Ook wordt door middel van semi-gestructureerde groepsinterviews informatie verzameld over de leerbehoeften van de studenten. Deze informatie wordt door de studietoegers gezamenlijk geïnterpreteerd en de uitkomsten hiervan worden vervolgens per studietoegroep naar de studenten teruggekoppeld. Op basis hiervan bedenkt elke studietoeger met zijn of haar studenten concrete acties. Deze kunnen van toepassing zijn op de eigen studietoegroep maar ook op het curriculum en de organisatie van de opleiding als geheel (bijvoorbeeld de organisatie rondom de toetsweek en de wijze waarop les wordt gegeven). De geplande acties worden bij voorkeur uitgevoerd door of in nauwe samenwerking met de studenten en na verloop van tijd geëvalueerd. Op deze wijze zijn studenten mede-eigenaar van de wijze waarop de opleiding vorm krijgt.

## Literatuur

Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen: Garant.

Castelijns, J. (2009). *Leraar-onderzoeker: nieuwe beroepsvariant of gewoon goede leraar?* Presentatie gehouden ter gelegenheid van de opening van het studiejaar 2009-2010. Hogeschool Utrecht. 16 september 2009. Gevonden op 23 juli 2010 op: <http://www.lectoraat.nl/index.cfm?page=Publicaties>

Chistensen, P. & James, A. (Eds.) (2000). *Research with Children. Perspectives and Practices*. London/New York: Falmer Press

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.

Fielding, M., & McGregor, J. (2005). Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance? Paper presented at AERA, Montreal, April, 2005. Gevonden op 30 oktober 2009 op: <http://www.ethiopia-ed.net/images/1847810539.pdf>.

Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools?* London: Routledge-Falmer.

Guba, E.G. & Y.S. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33, 927-942.

Rudduck, J., Chaplain, R. & Wallis, G. (1996). *Schoolimprovement*. London: David Fulton.

Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30, 75-89.

Scott, J. (2000). Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods. In P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with Children. Perspectives and Practices*. London/New York: Falmer Press

Stevens, L., Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M., & Van Werkhoven, W. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.



## 10. ONDERZOEK

### 10.5. Van wie is het onderzoek en zijn de uitkomsten?

#### 10.5.3. Verder lezen

1. Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen: Garant.

*Veel basisscholen en lerarenopleidingen hebben de ambitie een onderwijspraktijk te ontwikkelen die voor alle betrokkenen interessant, motiverend, uitdagend en betekenisvol is. Dit streven vraagt om een proces waarin de behoeften van leerlingen, leraren, studenten en opleiders serieus worden genomen. Als belanghebbenden participeren zij in de vormgeving van de beoogde praktijk. Het op systematische wijze realiseren van een gezamenlijke ambitie wordt collectief leren of collectief kennis creëren genoemd. Collectief kennis creëren is een vitaal proces waarin aan de individuele behoeften van betrokkenen aan relatie, competentie en autonomie tegemoet wordt gekomen. Tegelijk wordt ook voorzien in de collectieve behoeften aan cohesie, coherentie en coöperatie. Deze publicatie biedt een theoretisch model voor collectieve leerprocessen en gaat in op de vormgeving ervan. Zij laat aan de hand van casuïstiek zien hoe collectief leren in een basisschool en een opleiding gestalte krijgt en biedt er een samenhangende methodiek voor.*

2. Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.

*The paper opens by asking sharp questions about the current vogue for consulting students about various aspects of their experience of schooling. The unwitting manipulation often embedded in much of this Activity is contrasted with a radical approach known as 'Students as Researchers.' Having described the still current joint work in a UK high school that has developed since 1996 the paper moves on to consider the transformational nature of the project and ends by offering two frameworks: one suggests a number of key questions pertinent to any evaluation of the institutional conditions for student voice; the other provides an overarching conceptual re-appraisal of the domain. Practical examples are given and the compelling nature of the "Students as Researchers" approach reaffirmed.*

3. Kallenberg, T., & Koster, B. (2004). De lerarenopleider als kennisontwikkelaar. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* (3), 14-21.

*Aandacht voor de lerarenopleider als kennisontwikkelaar sluit aan bij een aantal actuele ontwikkelingen binnen de lerarenopleidingen. In de nieuwe beroepsstandaard voor lerarenopleiders staat dat een lerarenopleider een bijdrage levert aan de kennisproductie over opleiden en onderwijzen. Ten tweede stelt de visitatiecommissie voor lerarenopleidingen basisonderwijs vast, dat er sprake is van een gebrek aan wetenschappelijke theoretische diepgang en aan intellectuele uitdaging voor studenten in de opleiding vast. Zij is van mening dat de lerarenopleider een actieve rol moet spelen bij de ontwikkeling van kennis in nieuw onderwijs. Een derde ontwikkeling is het instellen van lectoren en kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs die als opdracht meekrijgen gestalte te geven aan de kerntaken 'kenniscreatie' en 'kennistoepassing', waarbij professionalisering van de opleiders een belangrijk aandachtspunt is. Deze ontwikkelingen roepen een aantal vragen op waar we in dit artikel dieper op in zullen gaan. Wat is kennisontwikkeling en is er sprake van een omslag in het denken over kennisontwikkeling? Waarom is kennisontwikkeling binnen de lerarenopleidingen*

*belangrijk? Aan welke activiteiten kunnen we denken bij kennisontwikkeling door lerarenopleiders en wat zijn de consequenties voor de lerarenopleidingen?*

4. Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33, 927-942.

*This article provides a children's rights critique of the concept of 'pupil voice'. The analysis is founded on Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, which gives children the right to have their views given due weight in all matters affecting them. Drawing on research conducted on behalf of the Northern Ireland Commissioner for Children and Young People, the article assesses some of the barriers to the meaningful and effective implementation of the right within education. It is argued that the phrases which are commonly used as abbreviations for Article 12, such as 'pupil voice', have the potential to diminish its impact as they provide an imperfect summary of the full extent of the obligation. The article proposes a new model, which has four key elements, for conceptualising Article 12 - Space, Voice, Audience and Influence.*

5. Mitchell, I. (2004). Identifying Ethical Issues in Self-Study Proposals. In J. Loughran, M.L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.) (2004). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp.1393-1442). Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.

## 10. ONDERZOEK

### 10.5. Van wie is het onderzoek en zijn de uitkomsten?

#### 10.5.4. Reflectie en discussie

Castelijns beschrijft in zijn theoretische bijdrage vier rollen die studenten kunnen hebben in onderzoek van lerarenopleiders:

- De student als *data source*,
- De student als *active respondent*,
- De student als *co-researcher*,
- De student als *researcher*.

De vier rollen vormen in deze volgorde een schaal die oploopt van geen tot volledig eigenaarschap van studenten en elke mate van eigenaarschap brengt ethische overwegingen met zich mee.

Ga voor je eigen onderzoek – of voor een onderzoek uit je omgeving – na wat de rol van studenten daarin is, en welke ethische overwegingen dat vraagt.

## BIJLAGE 1: Verantwoording ontwikkelfase 1

### Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders

#### Verantwoording van fase 1: vaststellen van domeinen

*Mieke Lunenberg en Jurriën Dengerink*

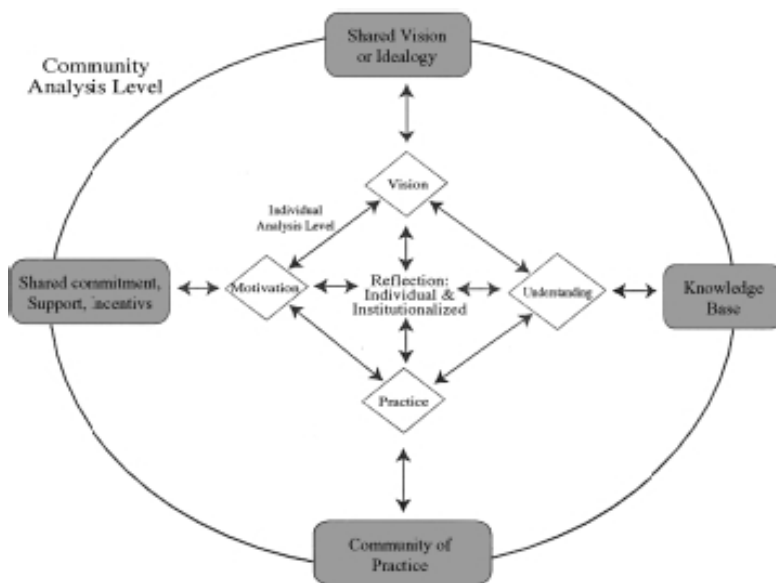
*Bericht dat is opgenomen in VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders 31(2) juni 2010*

Op de VELON-werkgroependag van 6 november 2009 hebben wij verteld dat het Onderwijscentrum VU subsidie had ontvangen om samen met de VELON een kennisbasis van lerarenopleiders te ontwikkelen. Inmiddels zijn we een aantal maanden verder en willen we in dit verslag verantwoording afleggen over de inmiddels afgeronde eerste fase van deze ontwikkeling: de vaststelling van domeinen van de kennisbasis.

#### 1. Kennisbasis: een definitie

Bij de aanvang van het project hebben we ons gebogen over de vraag wat we onder een kennisbasis willen verstaan. Onze keuze is daarbij gevallen op het model van Shulman & Shulman (2004). Zij benadrukken het belang van een voortdurende interactie tussen de beroepsgroep als *community* en de individuele beroepsbeoefenaar als het gaat om het leren. Wij vatten de VELON op als een *community* van lerarenopleiders. Een *community* deelt een visie op en een betrokkenheid bij het beroep, kent vaste gebruiken voor het ontwikkelen, bespreken van en reflectie op de beroepspraktijk en heeft een gedeelde kennisbasis. Interessant met betrekking tot de kennisbasis is dat Shulman en Shulman opmerken dat die kennisbasis uit zowel gedeelde expertise (expertise die elke beroepsbeoefenaar heeft) als gedistributeerde expertise (expertise die in een team of *community* aanwezig is) kan bestaan.

De individuele lerarenopleider ontwikkelt zijn of haar eigen visie, heeft zijn of haar eigen motivatie voor het beroep. De individuele lerarenopleider ontwikkelt zijn of haar eigen praktijk, reflecteert daarop en verwerft kennis daarover. Shulman en Shulman benadrukken dat in het model dat zij voorstaan de individuele lerarenopleider bijdraagt aan de ontwikkeling van de *community* en dat de *community* de professionele ontwikkeling van de lerarenopleider beïnvloedt. In figuur 1 wordt deze interactie weergegeven.



*Figuur 1. Interactie tussen beroepsgroep en individu.*

De keuze voor het model van Shulman en Shulman impliceert dus een brede opvatting van een kennisbasis. Wij definiëren een kennisbasis van lerarenopleiders als volgt:

*Een kennisbasis is een geordende en toegankelijk gemaakte verzameling van kennis van de beroepsgroep. Kennis omvat theoretische, pedagogisch/methodische en praktische/ervaringskennis en stelt de lerarenopleider in staat om zijn/haar visie, betrokkenheid en handelen te onderbouwen, er over te communiceren en verder te ontwikkelen.*

Een kennisbasis is in onze opvatting niet statisch, maar voortdurend in ontwikkeling.

Ons streven is een kennisbasis van de volle breedte van de beroepsgroep te ontwikkelen, dat wil zeggen een kennisbasis van alle lerarenopleiders die onderwijs verzorgen in een geaccrediteerde lerarenopleiding op minimaal bachelorniveau en leraren-in-opleiding begeleiden in hun professionele ontwikkeling (zie Dengerink, 2009).

## 2. Gesprekken en literatuurstudie

Een kennisbasis bestaat uit een aantal domeinen. Om te komen tot een omschrijving van die domeinen hebben we parallel aan elkaar twee routes gevolgd:

- 1) gesprekken met stakeholders en experts
- 2) literatuurstudie.

Hieronder gaan we op beide nader in.

### *Gesprekken met stakeholders en experts*

In de achterliggende maanden hebben we gesproken met alle VELON-werkgroepen. Ook hebben we enkele experts geraadpleegd, waaronder Klaas van Veen, Fred Korthagen en Bob Koster. Leidraad

voor deze gesprekken vormde een korte notitie waarin we het voorstel voor de hierboven besproken keuze voor de invulling van een kennisbasis was opgenomen en tentatief een aantal mogelijke domeinen werden genoemd. Die mogelijke domeinen waren ontleend aan de kennis die ons inziens onder de beroepsstandaard zou kunnen liggen en aan trends die wij zelf op basis van onze ervaringen en kennis in de achterliggende tien jaar opgedaan in projecten over en onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders meenden te kunnen identificeren. Voorbeelden daarvan zijn de hernieuwde aandacht voor de verbinding tussen vakinhoud en didactiek (*pedagogical content knowledge*; zie bijvoorbeeld Van Driel, Bulte, & Verloop, 2007) en voor het expliciteren en daarmee toegankelijk maken van de vaak onbewuste, niet benoemde kennis (*tacit knowledge*) van leraren en lerarenopleiders (zie bijvoorbeeld Verloop, Van Driel, Maijer, 2001; Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002).

Van al deze gesprekken hebben we werkverslagen gemaakt. Dat leverde onder andere de volgende input op voor het definiëren van de domeinen voor de kennisbasis:

1. Besteed aandacht aan kennis over de professie van lerarenopleider, aan de gelaagdheid van het beroep en aan het belang van het kunnen innemen van verschillende perspectieven. Koppel daaraan de kennis van opleidingsdidactiek die een opleider zou moeten hebben; denk bijvoorbeeld aan *modeling*.
2. Kom tegemoet aan de behoefte aan een overzicht over c.q. een introductie in leertheorieën, bijvoorbeeld kennis over leren van leerlingen, werkpleklernen, leren van volwassenen, leren van professionals.
3. Denk na over de plek die kennis over diversiteit/waarden/cultuur in moet nemen in de kennisbasis: is dit een apart domein, is het verbonden aan kenmerken van lerenden en docerenden, is het vooral didactische kennis?
4. Besteed aandacht aan de kennis voor een diversiteit van opleiders: verschillende vakken en schooltypen, werkzaam binnen instituten en in scholen, of in een *special needs* opleiding.
5. Beperk de kennisbasis tot een aantal brede domeinen; bewaak de relatie met de beroepsstandaard, zonder dat er sprake hoeft te zijn van een complete overlap. In dit verband werd ook aandacht gevraagd voor kennis over contextfactoren en organisatie, terwijl tegelijkertijd gewaarschuwd werd voor onevenwichtige nadruk op dit/deze domein/en.

Het voorstel om de kennisbasis weer te geven op zowel een website als in een handboek werd in vrijwel alle gesprekken positief ontvangen.

Naast de gesprekken met stakeholders en experts hebben we de achterliggende maanden ook nog telefonisch of email contact gehad met VELON-leden en organisaties die zich spontaan meldden en hebben we overlegd met het VELON-bestuur en met de projectleiding van het project Leerkraft van Lerarenopleiders. Suggesties en opmerkingen uit die gesprekken zijn ook meegenomen in onze overwegingen.

### *Literatuurstudie*

Naast het voeren van gesprekken hebben we ook gebruik gemaakt van literatuur om tot een vaststelling van de domeinen van een kennisbasis te komen, te beginnen bij de literatuur die we in de afgelopen jaren al hadden verzameld en bestudeerd ten behoeve van diverse projecten en

publicaties. Nuttig bleken twee reviewstudies die we eerder hadden uitgevoerd, namelijk (1) ten behoeve van het hoofdstuk over 'Links between self-study and teacher education reform' dat Korthagen en Lunenberg schreven voor het *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (2004) en (2) ten behoeve van de bijdrage getiteld 'Teacher educators: characteristics, scholarship and research' die Lunenberg schreef voor de *International Encyclopedia for Education* (verschijnt in 2010). Aanvullend daaraan hebben we onder andere de jaargangen 2008 en 2009 van drie internationaal erkende tijdschriften op het gebied van lerarenopleidingen en lerarenopleiders doorgenomen (*Teaching and Teacher Education, Journal of Teacher Education, Studying Teacher Education*), alsmede de bibliografische website van de *Britse Teacher Education Group*.

En natuurlijk hebben we ook opnieuw gekeken naar publicaties van de VELON (Gommers e.a.; Bergen e.a., 2009) en de ATEE (Swennen & Van der Klink, 2009).

De literatuurstudie heeft vooral bijgedragen tot het ordenen en aanscherpen van de opbrengsten uit de gesprekken. We geven een paar voorbeelden. In diverse studies wordt bijvoorbeeld aan *modeling* als belangrijk aspect van opleidingsdidactiek nader invulling gegeven. In literatuur over leren komt naast de in de gesprekken genoemde aspecten ook het samen leren en leren in *communities* nadrukkelijk naar voren. Met name Amerikaanse publicaties leveren input voor de consequenties van de veelal witte, middle class achtergrond van lerarenopleiders en docenten en de diverse achtergronden van leerlingen voor het onderwijs. Als het gaat om de diversiteit van opleiders is het interessant om te zien dat naast de al bestaande internationale publicaties nu ook de eerste Nederlandse onderzoeken naar opleiden in de school kennis opleveren, zowel over inhoudelijke als organisatorische aspecten.

Naast een aanscherping ten behoeve van de definiëring van domeinen heeft de literatuurstudie ook reeds input opgeleverd voor de volgende fase van het project: het nader invullen van de verschillende domeinen.

### 3. Internationale expertmeeting: validering van de domeinen



Foto's van de internationale expertmeeting.

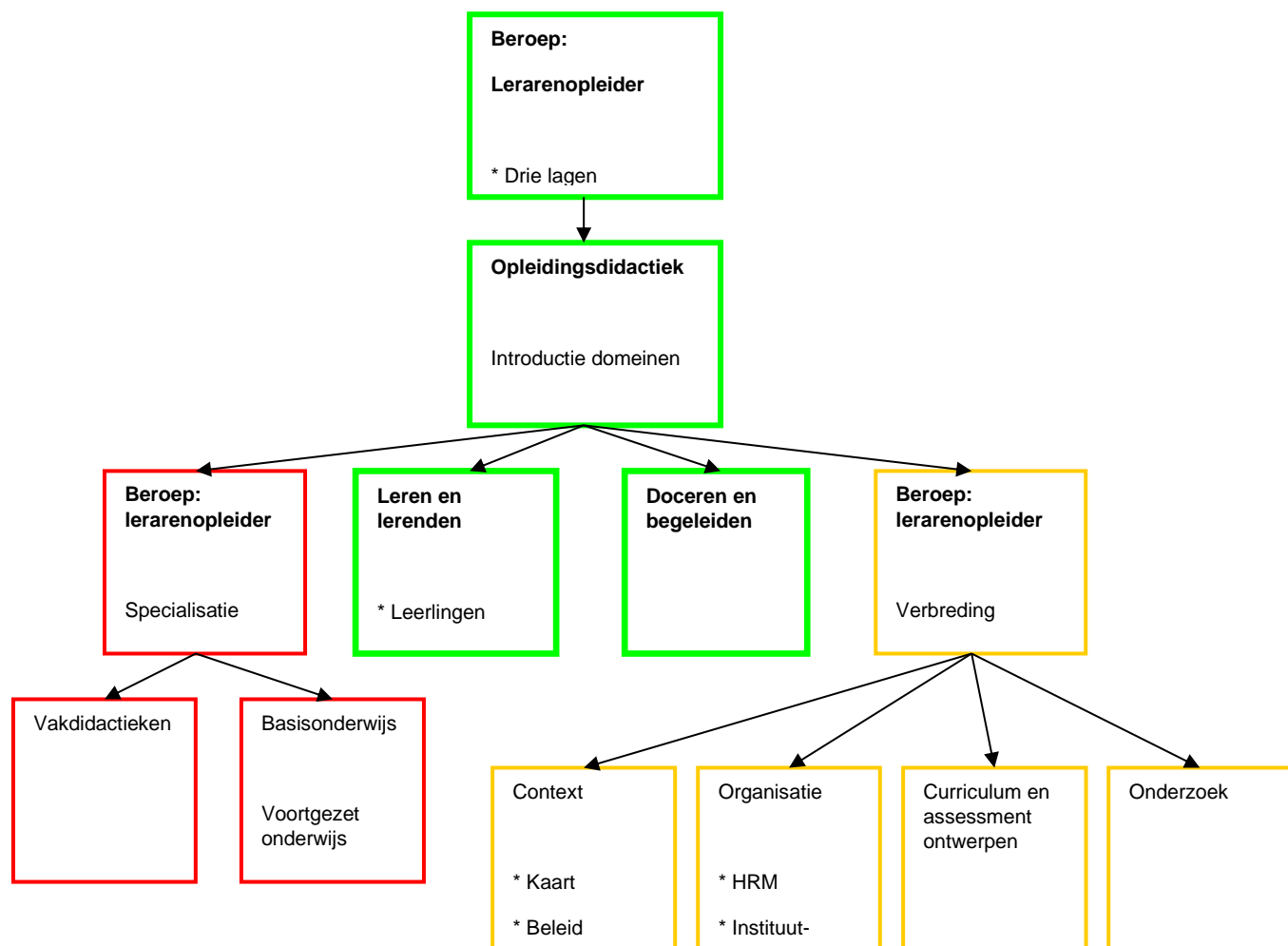
De gesprekken en literatuurstudie hebben geleid tot voorlopige vaststelling van een aantal domeinen. Deze hebben we in januari 2010 ter validatie voorgelegd aan een groep experts uit binnen- en buitenland. Naast Bob Koster, Fred Korthagen en Klaas van Veen namen John Loughran uit Australië, Frances Rust uit de USA en Jean Murray uit de UK deel aan deze geanimeerde bijeenkomst. John Loughran is een van de initiatiefnemers van de snel groeiende, internationale beweging die professionalisering van lerarenopleiders en het ontwikkelen van een kennisbasis van lerarenopleiders door middel van zelfstudieprojecten stimuleert; Frances Rust was directeur van diverse lerarenopleidingen in de USA en is actief op zoek naar mogelijkheden om in de USA een opleidingsinstituut voor lerarenopleiders op te richten. Jean Murray is een van de leidende Europese

onderzoekers op het gebied van lerarenopleiders en onder andere ook actief in de *Association for Teacher Education in Europe* (ATEE).

Tot onze verrassing stonden de domeinen die wij op basis van de gevoerde gesprekken en de literatuurstudie hadden geformuleerd in deze bijeenkomst niet ter discussie: men kon zich goed vinden in de door ons gedefinieerde domeinen.

De discussie spitste zich toe op de vraag wat de centrale domeinen waren of, misschien beter geformuleerd, op de vraag welke domeinen – naast de domeinen over de professie van lerarenopleider en opleidingsdidactiek - de kern van een kennisbasis van lerarenopleiders vormen. Gedurende de bijeenkomst werd steeds duidelijker dat – hoe belangrijk ook het type onderwijs waarvoor wordt opgeleid, het vak dat wordt gedoceerd of de organisatorische context is – het vakgebied van de lerarenopleider primair ‘leren en doceren’ is (zie ook Loughran, 2009).

Dat heeft geleid tot het volgende overzicht van domeinen van een kennisbasis van lerarenopleiders.



*Figuur 2. De domeinen van de kennisbasis van lerarenopleiders.*



De dik omrande domeinen omvatten de kennis die iedere lerarenopleider moet hebben (gedeelde kennis); kennis van de overige domeinen zou in elk opleidingsteam aanwezig moeten zijn (gedistributeerde kennis).

#### 4. Tot slot

Op de VELON-website hebben we het al vermeld: we hebben in deze eerste fase veel enthousiasme en betrokkenheid ontmoet. Dat blijkt ook uit het feit dat de heel deskundige en gemotiveerde collega's die we hebben uitgenodigd om deel te nemen aan de ontwikkelgroep die invulling aan de domeinen gaat geven positief hebben gereageerd.



*De ontwikkelgroep kennisbasis lerarenopleiders. Van links naar rechts: Mieke Lunenberg, Bob Koster, Jurrien Dengerink, Marijke Gommers, Bruno Oldeboom, Klaas van Veen, Fred Korthagen en Annette Lievaart.*

Tijdens de eerste bijeenkomst van de ontwikkelgroep in februari j.l. is de bovenstaande foto gemaakt. Inmiddels zijn we gezamenlijk ijverig aan de slag gegaan. U hoort zeker weer van ons!

#### Literatuur

Bergen, Th., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P., & Van Veen, K. (Reds.) (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant.

Dengerink, J. (2009) Tien jaar beroepsstandaard - een mijlpaal. In: Bergen, Th. e.a. *Perspectieven op samen leraren opleiden* (pp. 179-185). Antwerpen-Apeldoorn, Garant.

Driel, J.H. van, Bulte, A.M.W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17(2), 156-171.

Gommers, M., Oldenboom, B., VanRijswijk, M., Snoek, M., Swennen, A., Van der Wolk, W. (2005). *Leraren Opleiden – Een handreiking voor opleiders*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

HBO-raad (2008). *Werken aan kwaliteit. Projectplan Kennisbasis fase 1: 2008-2009*. Den Haag: HBO-Raad.

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like, and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31, 5, 3-15.

Korthagen, F. & Lunenberg, M.L. (2004). Links between self-study and teacher education reform. In J. Loughran, M.L. Hamilton, V. LaBoskey & T. Russel (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 421-449). Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.

Loughran, J. (2009). Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education. Teaching as a Discipline, special issue *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 15(2), 189-203.

Lunenberg, M. (2010). Teacher educators: characteristics, scholarship and research. *International Encyclopedia for Education*. Oxford: Elsevier (*in press*).

Shulman, L. S. and J. H. Shulman (2004). How and what teachers learn: a shifting paradigm. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.

Swennen, A., & van der Klink, M. (Eds.) (2008). *Becoming a teacher educator*. Dordrecht: Springer Publishers.

Verloop, N., Driel, J. van & Meijer, P.C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.

## BIJLAGE 2: Verantwoording ontwikkelfase 2

### Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders

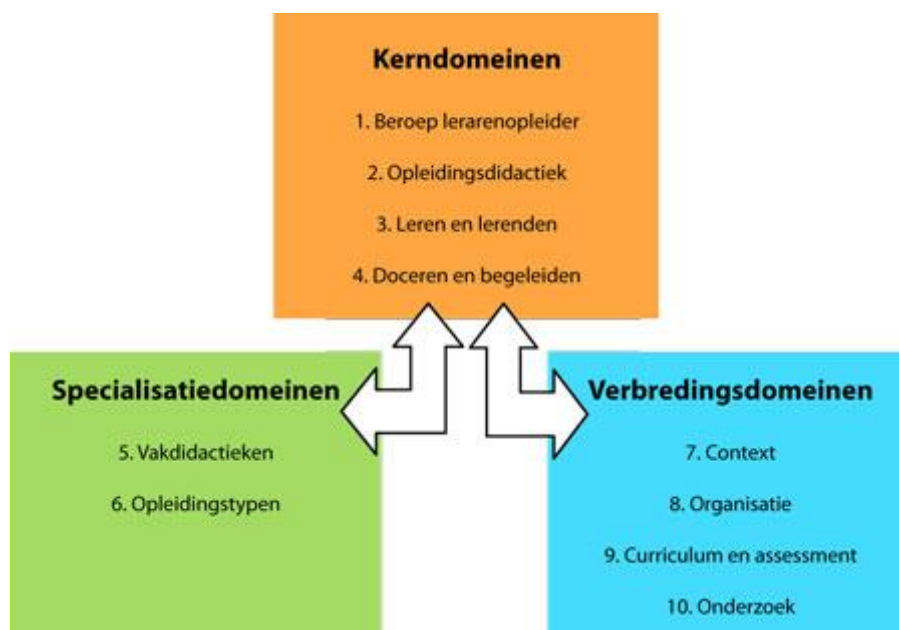
#### Verantwoording van fase 2: ontwikkeling van inhoud

*Mieke Lunenberg en Jurriën Dengerink*

*Bericht dat is opgenomen in VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders 32(4) najaar 2011*

#### Inleiding

In nr. 2 van de jaargang 2010 van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders (p. 62 e.v.) hebben we verantwoording afgelegd over de eerste fase van de ontwikkeling van een kennisbasis van lerarenopleiders: de vaststelling van tien domeinen die te samen een informatief en inspirerend overzicht moeten gaan bieden van onze kennis als professionele beroepsgroep. Figuur 1 geeft een overzicht van de tien domeinen.



*Figuur 1. De tien domeinen van de kennisbasis van lerarenopleiders.*

De dik omrande domeinen omvatten de kennis die iedere lerarenopleider moet hebben (gedeelde kennis); kennis van de overige domeinen zou in elk opleidingsteam aanwezig moeten zijn (gedistribueerde kennis). Zoals vermeld in het vorige artikel hebben we er, door het organiseren van een internationale expertmeeting, zorg voor gedragen dat de keuze voor deze tien domeinen is ingebed in de internationale discussie over het beroep van lerarenopleider.

In het voorgaande artikel hebben we ook vermeld dat een deskundige en gemotiveerde ontwikkelgroep, bestaande uit Bob Koster, Marijke Gommers, Bruno Oldeboom, Klaas van Veen, Fred Korthagen en Annette Lievaart, samen met ons nadere invulling aan deze domeinen zou gaan geven. Daarmee zijn we in februari 2010 begonnen.

## Format

Onze benadering als ontwikkelgroep was iteratief. In de eerste bijeenkomst hebben we de domeinen 'Leren en lerenden' en 'Doceren en begeleiden' centraal gesteld. We begonnen met elkaar vragen te stellen: wat zou jij willen weten over dit domein? Dat leidde al snel tot de conclusie dat het stellen van vragen een uitnodigende manier is om de inhoud van de domeinen te formuleren. Daarom hebben we besloten om de inhoud van elk van de tien domeinen te structureren aan de hand van vier of vijf leidende vragen. Voor de vier kerndomeinen leidde dat tot het overzicht zoals weergegeven in Figuur 2:

Kerndomeinen	Leidende vragen
1. Beroep Lerarenopleider	5. Wat is specifiek aan het beroep van lerarenopleider? 6. Wat voor typen opleiders zijn er? 7. Hoe word je lerarenopleider? 8. Hoe blijf je in ontwikkeling?
2. Opleidingsdidactiek	5. Welke opleidingsdidactische benaderingen zijn er? 6. Welke opleidingsprincipes kunnen er worden onderscheiden? 7. Welke opleidingsmethodieken zijn beschikbaar? 8. Wat is er bekend over de effectiviteit van opleidingsprincipes en -methodieken?
3. Leren en lerenden	6. Leren, wat is dat eigenlijk? 7. Hoe vindt leren in een beroepscontext plaats? 8. Wat is de betekenis van heterogeniteit voor leren? 9. Samen leren, hoe gaat dat? Wanneer heeft iemand iets geleerd?
4. Doceren en begeleiden	6. Doceren, wat is dat eigenlijk? 7. Doceren: hoe houd je rekening met verschillende leeftijden en ervaringen? 8. Doceren: hoe bevorder je samen leren? 9. Wanneer werkt doceren?

*Figuur 2. Overzicht van de vier kerndomeinen en de daarbij behorende leidende vragen.*

Een tweede belangrijke uitkomst van de eerste bijeenkomst van de ontwikkelgroep was dat deze leidende vragen vanuit verschillende perspectieven beantwoord kunnen worden. De discussie leidde tot de conclusie dat we de volgende vier perspectieven willen onderscheiden: een theoretische

perspectief, een praktisch perspectief, een reflectief perspectief en een ontwikkelingsperspectief. Bij dat laatste gaat het vooral om suggesties voor verdere verdieping c.q. verder lezen.

De beide besluiten samen hebben ertoe geleid dat het format voor elk van de domeinen er als volgt uit ziet (zie Figuur 3):

Domein <i>Beroep Lerarenopleider</i>	Theoretisch perspectief	Practisch perspectief	Reflectief perspectief	Ontwikkelingsperspectief
Wat is specifiek aan het beroep van lerarenopleider?				
Wat voor typen opleiders zijn er?				
Hoe word je lerarenopleider?				
Hoe blijf je in ontwikkeling?				

*Figuur 3. Matrix voor de inhoud van het domein Beroep Lerarenopleider.*

De ontwikkelgroep heeft de tweede en derde bijeenkomst gebruikt om gezamenlijk de leidende vragen voor de kerndomeinen te ontwikkelen. Parallel aan het proces van formuleren van leidende vragen, heeft de ontwikkelgroep ook - in sleutelwoorden - mogelijke suggesties voor de invulling van de vier cellen behorende bij een leidende vraag geformuleerd.

Voor de overige zes domeinen hebben we in duo's gewerkt. Elk duo legde de uitkomsten van zijn werk per email voor aan de andere leden van de ontwikkelgroep die daarop reageerden. De vierde en vijfde bijeenkomst van de ontwikkelgroep zijn gebruikt om een aantal lastige knopen door te hakken en de formats voor alle domeinen te completeren.

## Inhoud

De bijdragen vanuit theoretisch perspectief kregen de vorm van encyclopedische teksten. In twee of drie pagina's wordt een van referenties voorzien overzicht gegeven van de relevante literatuur die een antwoord kan geven op de leidende vraag. De bijdragen vanuit praktisch perspectief kunnen variëren in vorm: van videoclips tot geschreven cases. Ook voor de reflectieve bijdragen streven we een variatie in vorm na. De bijdragen vanuit het ontwikkelingsperspectief krijgen de vorm van een beknopte gedocumenteerde bibliografie, die zowel vakpublicaties als wetenschappelijke publicaties bevat.

Vervolgens zijn we op zoek gegaan naar deskundigen om de bijna honderd cellen voor de theoretische en praktische perspectieven in te vullen. Via de VELON-website en het VELON-tijdschrift hebben we alle lerarenopleiders uitgenodigd om praktijkvoorbeelden aan te dragen. Daarnaast hebben we voor het invullen van de cellen voor zowel het theoretische als het praktische perspectief gericht auteurs uitgenodigd. Voor de invulling van de theoretische cellen hebben we gezocht naar lerarenopleiders die – op basis van bijvoorbeeld hun eigen onderzoek – een goed overzicht hebben van de actuele stand van theorieontwikkeling en onderzoek op het specifieke terrein van een

leidende vraag. Voor de invulling van de praktische cellen hebben we diverse wegen bewandeld. Zo hebben we onder andere collega-beoordelaars gevraagd of zij – op basis van authentieke situaties die voor de registratie als lerarenopleider zijn geschreven suggesties wilden aandragen voor auteurs en we hebben in het VELON-tijdschrift gezocht naar interessante voorbeelden die – na overleg met de auteurs – gebruikt zouden kunnen worden als praktisch voorbeeld.

De bereidheid tot medewerking was hartverwarmend; het belang van de ontwikkeling van een kennisbasis van lerarenopleiders bleek breed gedeeld te worden. Zo'n tachtig lerarenopleiders en experts schreven mee. Daarmee is een grote stap gezet in de richting van ons doel om een kennisbasis van lerarenopleiders te maken.

Als ontwikkelgroep en projectleiders zijn we aan de slag gegaan met het invullen van de cellen voor het reflectieve en ontwikkelperspectief. Dat was dan ook een belangrijk thema in onze zesde bijeenkomst. Daarnaast hebben we veel tijd besteed aan de communicatie met lerarenopleiders en leraren en aan contacten met werkgroepen, projecten en bestuur van de VELON.

### **Publicatie en evaluatie**

Rond de jaarwisseling van 2010-2011 is de website open gesteld voor VELON-leden. De publieke openstelling heeft plaatsgevonden tijdens het VELON-congres van 2011.

Daarmee is de kennisbasis van lerarenopleiders niet klaar. Niet alleen moet worden nagegaan of we niet belangrijk aspecten hebben gemist, ook zal de kennisbasis van lerarenopleiders voortdurend ge-update moeten worden. De ontwikkeling van theorie en praktijk gaat immers voort.

Daarmee zijn we de achterliggende maanden reeds begonnen. In de eerste plaats hebben op de VELON-werkgroependag in november j.l. alle aanwezige lerarenopleiders een vragenlijst ingevuld waarin zij hun mening geven over de relevantie van de tien domeinen en de mate waarin de inhoud van de vier kerndomeinen bijdraagt aan hun persoonlijke kennis<sup>21</sup>. We hebben delen van deze vragenlijst ook gebruikt om een aantal collega's in Australië om hun mening over (een deel van) de kennisbasis te vragen. Engeland staat ook op het programma en we gaan na of we de collega's in de VS ook in deze fase weer bij het project kunnen betrekken.



*Foto's: Nederlandse (links) en Australische (rechts) lerarenopleiders vullen de vragenlijst in.*

Hiermee continueren we de zorg voor de inbedding van de kennisbasis in de internationale discussie over het beroep van lerarenopleider. In een ander artikel in het VELON-tijdschrift hopen we komend jaar nader in te gaan op de onderzoeksresultaten<sup>22</sup>, maar we kunnen hier wel vast laten zien dat zowel in Nederland als in Australië de kennisbasis relevant wordt gevonden:

Relevantie Domeinen	Nederland (N= 72)	Australië + NZ (N=22)
1 Beroep Lerarenopleider	7.5	7
2 Opleidingsdidactiek	8.3	9.1
3 Leren en lerenden	8.7	9.2
4 Doceren en begeleiden	8.0	8.6
5 Vakdidactieken	8.1	7.8
6 Opleidingstypen	6.8	6.2
7 Context	6.8	6.8
8 Organisatie	7.0	7.1
9 Curriculum- en assessment ontwikkeling	7.8	8.0
10 Onderzoek	7.9	8.6

Ten tweede heeft de ontwikkelgroep heeft een interne evaluatiebijeenkomst gehouden in december j.l., en in januari 2011 is een klankbordbijeenkomst met VELON-leden gehouden. Ook op het VELON-congres zijn zinvolle suggesties gedaan.

We verwachten dat we als ontwikkelgroep een deel van de opmerkingen en suggesties uit deze onderzoek- en evaluatieronde kunnen verwerken; een deel zullen we ook meegeven als aanbevelingen aan het VELON-bestuur als we in de loop van 2011 de kennisbasis van lerarenopleiders overdragen aan de VELON.

<sup>22</sup> Saskia Attema-Noordewier heeft in belangrijke mate bijgedragen aan de uitvoering van dit onderzoek. Het artikel is inmiddels gepubliceerd: Attema-Noordewier, S., Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2012). Relevantie en nut van de kennisbasis van lerarenopleiders: Reacties van 165 lerarenopleiders uit Nederland, Australië en Noord-Amerika. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(2), 4-11.

## BIJLAGE 3: Auteurs kennisbasis lerarenopleiders

Naast leden van de Ontwikkelgroep hebben de volgende auteurs meegewerkt aan de Kennisbasis van Lerarenopleiders:

*Frits Achterberg*, lerarenopleider Universiteit Utrecht  
*Jan van den Akker*, algemeen directeur SLO en hoogleraar Universiteit Twente  
*Douwe Beijaard*, hoogleraar ESOE, Technische Universiteit Eindhoven  
*Jos Beishuizen*, hoogleraar-directeur Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam  
*Tejo van den Berg*, lerarenopleider Christelijke Hogeschool Windesheim  
*Theo Bergen*, emeritus-hoogleraar Radbouduniversiteit en ESOE, voorzitter VELON  
*José Besselink*, lerarenopleider Universiteit Utrecht  
*Sanneke Bolhuis*, lector Fontys Lerarenopleiding Tilburg  
*Roeland Boot*, lerarenopleider Thorbecke Voortgezet Onderwijs  
*Paul van den Bos*, lerarenopleider Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam  
*Carla van Boxtel*, hoogleraar Erasmus Universiteit Rotterdam en senior-onderzoeker Universiteit van Amsterdam  
*Leontine Broekhuizen*, lerarenopleider ARTEZ Hogeschool voor de Kunsten  
*Perry den Brok*, hoogleraar ESOE, Technische Universiteit Eindhoven  
*Larika Bronkhorst*, promovenda Universiteit Utrecht  
*Joyce Brouwer*, lerarenopleider Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam  
*Jaap Buitink*, voormalig universitair hoofddocent Rijksuniversiteit Groningen  
*Saskia van Caem*, plaatsvervangend directeur basisschool St. Jan Amsterdam, bovenschools coördinator opleiden in de school ASKO, bestuurslid VELON en SRLO  
*Jos Castelijns*, lector Hogeschool de Kempel, Helmond  
*Frank Crasborn*, lerarenopleider, associate lector Fontys Lerarenopleidingen Sittard  
*Geert ten Dam*, hoogleraar Universiteit van Amsterdam, voorzitter Onderwijsraad  
*Rien Domburgh*, directeur pabo Arnhem, HAN  
*Dorien Doornebos-Klarenbeek*, lerarenopleider Fontys Lerarenopleiding Tilburg  
*Jan van Driel*, hoogleraar-directeur ICLON, Universiteit Leiden  
*Petra Faber*, informatiespecialist Cultuurnetwerk Nederland  
*Walter Geerts*, lerarenopleider Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, projectleider Didiclass  
*Gerda Geerdink*, senior-onderzoeker Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, hoofdredacteur Tijdschrift voor Lerarenopleiders  
*Jeannette Geldens*, voorzitter Kempelonderzoekscentrum Hogeschool de Kempel Helmond, lector Interactumlectoraat Utrecht  
*Janneke Geursen*, lerarenopleider Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam  
*Chris Hazelebach*, lerarenopleider Christelijke Hogeschool Windesheim  
*Paul Hennissen*, lerarenopleider Fontys Lerarenopleidingen Sittard, lector Pabo Hogeschool Zuyd  
*Allard de Hoop*, partner AO adviseurs  
*Marjo van Hoorn*, senior projectleider Cultuurnetwerk Nederland  
*Bert Imandt*, lerarenopleider Hogeschool Zuyd Heerlen  
*Jeroen Imants*, lector Hogeschool Edith Stein en universitair hoofddocent Radboud Universiteit Nijmegen  
*Desirée Joosten-ten Brinke*, lector Fontys Lerarenopleiding Tilburg, universitair docent Open Universiteit  
*Marcel van der Klink*, universitair hoofddocent Open Universiteit Nederland



*Quinta Kools*, lector Fontys Lerarenopleiding Tilburg  
*Mieke Kreunen*, lerarenopleider Hogeschool Zuyd Heerlen  
*Wytzke van der Leij*, lerarenopleider Hogeschool Inholland Alkmaar  
*Dik Maandag*, opleidingscoördinator lerarenopleiding Universitair Onderwijs Centrum Groningen van de Rijksuniversiteit Groningen  
*Pauline Meijer*, universitair hoofddocent Universiteit Utrecht  
*Nienke Nieveen*, senior-onderzoeker SLO  
*Ietje Pauw*, lector Katholieke Pabo Zwolle, bestuurslid VELON  
*Leonie Peters*, lerarenopleider Candeia College Duiven  
*Petra Ponte*, lector Hogeschool Utrecht  
*Albert Pilot*, hoogleraar Universiteit Utrecht  
*Cor de Raadt*, directeur Domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing, Hogeschool Inholland  
*Gabriëlle Rademakers*, lerarenopleider Hogeschool Inholland Hoofddorp  
*Martine van Rijswijk*, Lerarenopleider Universiteit Utrecht  
*Annette Roeters*, inspecteur-generaal, Inspectie van het Onderwijs  
*Jelger Schaaf*, beleidsmedewerker Domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing, Hogeschool Inholland  
*Joop van der Schee*, hoogleraar Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam  
*Ellen Siebenlist*, lerarenopleider Hogeschool Zuyd Heerlen  
*Karin Sillen*, lerarenopleider Hogeschool Zuyd Heerlen  
*Robert-Jan Simons*, hoogleraar Universiteit Utrecht en directeur Nederlandse School voor Onderwijsmanagement (NSO)  
*Dominique Sluijsmans*, lector Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, universitair hoofddocent Universiteit Maastricht  
*Marco Snoek*, lector Hogeschool van Amsterdam, bestuurslid VELON  
*Jan van Tartwijk*, hoogleraar Universiteit Utrecht  
*Anke Tigchelaar*, lerarenopleider Universiteit Utrecht  
*Harm Tillema*, universitair hoofddocent Universiteit Leiden  
*Marc Van Laeken*, universitair docent Open Universiteit Nederland, projectleider Didiclass - Ruud de Moor Centrum  
*Berndien Veenstra*, medewerker kwaliteitszorg lerarenopleiding Universitair Onderwijs Centrum Groningen van de Rijksuniversiteit Groningen  
*Piet-Hein van de Ven*, universitair hoofddocent Radboud Universiteit Nijmegen  
*Jan Vermunt*, hoogleraar Universiteit Utrecht  
*Obe de Vries*, inspecteur hoger onderwijs, Inspectie van het Onderwijs  
*Monique Volman*, hoogleraar Universiteit van Amsterdam  
*Caroliene van Waveren*, lerarenopleider Universiteit Utrecht  
*Martijn Willemse*, lerarenopleider Christelijke Hogeschool Windesheim  
*Inge de Wolf*, programmamanager kennis, Inspectie van het Onderwijs  
*Theo Wubbels*, hoogleraar Universiteit Utrecht